



Octavo Foro de Lenguas de ANEP



Octubre de 2015
Montevideo, Uruguay





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

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

Corrección de Estilo: Eliana Lucían - Paola Melgar - Ma. Isabel Rodríguez
Diseño interior y tapas: Carolina Bustos
Impresión: **IMPO**
Impreso en Uruguay
Printed in Uruguay
D.L. : N°
ISBN Obra Independiente: **ISSN 2301-0975**
Edición Amparada en el Decreto 218/996





CODICEN

Prof. Wilson Netto
Presidente

Mag. María Margarita Luaces
Consejera

Prof. Laura Motta
Consejera

Maestra Elizabeth Ivaldi
Consejera

Doctor Robert Silva García
Consejero



Comisión Asesora de Políticas Lingüísticas:

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

Grupo Operativo de Políticas Lingüísticas:

Ana María Radesca
María Isabel Rodríguez
Carmen Vaucheret

Coordinador General y Académico: Gabriel Díaz

Secretaría: Paola Trucco y Carolina Bustos

Corrección de Estilo: Eliana Lucían - Paola Melgar - Ma. Isabel Rodríguez

Diseño interior y tapas: Carolina Bustos







Prof. Laura Motta Migliaro

Consejera

CODICEN

El foro de lenguas comenzó como un encuentro de docentes, investigadores, estudiantes y de todos aquellos que trabajaban en la enseñanza de las lenguas en el ámbito de la ANEP. Pero luego trascendió la ANEP y pasó a ser es un evento nacional que abarcaba la región, integrando representantes de Brasil y de Argentina. Actualmente, se trata de un foro internacional con representantes de la región y de países más lejanos. En este encuentro, a través de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, se contribuye con la reflexión sobre la construcción de una identidad lingüística, desde una perspectiva humanizante que nos interpela: quiénes somos y cómo construimos y proyectamos nuestra sociedad hacia el futuro. Reflexión que adquiere mayor sentido en tanto se trata de una tarea colectiva

El próximo quinquenio se proyecta en función de un continuo que comenzamos hace casi una década. En el año 2007, en el que se aprueba una política de lenguas en la ANEP, se comienza a trabajar a partir de la experiencia y de las transformaciones realizadas hasta la fecha con proyección de futuro. Al año siguiente se construye una hoja de ruta proyectada al 2030, dado que los cambios no pueden pensarse ni en el corto ni en el mediano plazo, sino que deben ser pensados en lapsos más extensos que nos trasciendan. Desde ese entonces hasta estos días se ha trabajado en dos sentidos: ampliación de la cobertura y mejora de la calidad. El español en tanto lengua oficial y lengua materna de la gran mayoría de los uruguayos se aborda en sus tres dimensiones: elemento de comunicación, seña de identidad y vehículo de adquisición de conocimientos. Mientras que la primera y la segunda dimensión implican aspectos de la socialización (el lenguaje es signo pero también comprende lo simbólico), en la tercera dimensión, la indisoluble relación entre cognición y lenguaje impacta directamente en la adquisición de bienes culturales socialmente válidos. El aprendizaje de conocimientos en las aulas tiene como sostén el lenguaje.

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

En Educación Media se trabaja en el sentido tradicional del lenguaje desde la asignatura específica, pero, además, se está





comenzando a explorar otros caminos, ya que los profesores de español no son los únicos responsables de la lengua hablada y escrita de los estudiantes, sino que los docentes de las distintas asignaturas comienzan a trabajarlo también, desde otra perspectiva.

En Formación Docente se está avanzado en investigación, un importante conjunto de docentes se encuentra realizando un doctorado en lingüística en colaboración con universidades de la región. Esto permitirá ir creando líneas de investigación propias que vinculen el análisis lingüístico y la enseñanza de la lengua, para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje en todo el país.

Se van esbozando interesantes líneas de trabajo, sin embargo no estamos contentos con los resultados que hoy tenemos. Las pruebas TERCE evidencian que Uruguay se encuentra por encima de la media regional, tanto en 3.^{er} año como en 6.^{to}. En las pruebas PISA los resultados no son satisfactorios, con más de 45 % de estudiantes por debajo del nivel 2. ¿Esto quiere decir que los estudiantes no están aprendiendo nada o que los docentes no están enseñando? Seguro que no. Estamos en un proceso de mejora, un proceso de mejora continua. El concepto de calidad no es un concepto fijo y estático, sino que es un continuo. En eso estamos empeñados, en ir mejorando permanentemente. Si nos equivocamos, pretendemos poder cambiar y buscar nuevas formas.

Tenemos un programa desde hace cinco años, el Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE), que está contribuyendo fuertemente con el desarrollo de la lectura y de la escritura de todos los estudiantes que transitan el sistema educativo. Algunos de sus aportes son la elaboración de una gramática para docentes, la construcción de un marco de referencia para la lectura y la escritura en español, materiales para estudiantes vinculados con los perfiles de egreso, materiales para docentes, proyectos que impulsan la formación de una comunidad de lectores, entre otros. Todo esto contribuye con la mejora continua de la que hablamos.

En lenguas extranjeras se está trabajando intensamente para cumplir algunos de los objetivos trazados en la hoja de ruta, cuando comenzamos mirando hacia el futuro con la visión de alcanzar un Uruguay Plurilingüe 2030. En esa imagen trabajamos: fortalecer el español como lengua oficial, fortalecer el inglés como primera lengua extranjera, fortalecer el portugués como lengua regional y, también, fortalecer las lenguas de herencia y de cultura: francés, alemán e italiano, entre otros.

A su vez, teníamos un compromiso: comenzar desde temprana edad la enseñanza del inglés. Identificamos que nuestro sistema educativo tiene una oferta de lengua extranjera inglés a partir de educación media y algunos programas en primaria. Se entendió que para





mejorar era necesario comenzar con anterioridad. Según el informe ELLIE (*English Language Learning in Europe*), la mayoría de los países europeos han bajado la edad de comienzo de aprendizaje de lengua extranjera en los últimos veinte años. Esto abarca tanto las políticas centrales de arriba abajo como las que surgen de las escuelas y de las familias, lo cual le otorga sostenibilidad. Las políticas de lenguas tienen el potencial de brindar igualdad en el acceso al aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo que se entiende necesario bajar la edad de comienzo del aprendizaje de inglés como lengua extranjera y comenzar el camino de universalización de la enseñanza de inglés en educación primaria.

Para esto, contamos con dos modalidades: una modalidad tradicional con un docente especializado presencial y una modalidad innovadora que combina tecnología con el aprendizaje de lenguas extranjeras, con un docente especializado remoto. Actualmente, estamos en un 90 % de niños que tienen la oferta de inglés a nivel escolar desde 4.^{to} año en adelante. En el 2016 estaremos universalizando inglés de 4.^{to} a 6.^{to} año en las escuelas urbanas del país. La universalización en Educación Primaria plantea un nuevo desafío: transformar la oferta educativa existente en educación media en inglés. De ese modo, los jóvenes que entran en secundaria no estarán en la misma situación, dado que ingresarán con un nivel de inglés que será tomado por el nivel de educación media para construir un continuo educativo.

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

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

Estas iniciativas nos ponen en ese camino, en esa imagen de Uruguay Plurilingüe a la que aspiramos llegar en 2030. Todos estos años que hemos transitado nos han dado esa confirmación. A modo de ejemplo, podemos citar la certificación de Inglés que se ofrece a niños y a jóvenes, que demuestra que los niveles logrados en los diversos tramos educativos son los esperados, y que nuestros docentes y alumnos trabajan en forma constante para lograrlo. Los niveles son





acreditados por la Universidad de Cambridge, un organismo acreditador internacional.

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

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

Otro aspecto a considerar es el relacionado con la mejora de las condiciones de egreso de Educación Primaria. Educación Primaria ha venido mejorando progresivamente los niveles de repetición, especialmente en los grados más altos, alcanzando guarismos de 5 %, lo que representa un mínimo histórico. Aún así queda mucho por mejorar, y la lengua es uno de los focos de atención, ya que es objeto e instrumento de aprendizaje.

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

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

En este marco muy general de metas, las lenguas también contribuyen con este logro. Para este quinquenio, se conceptualizaron las políticas lingüísticas con una visión transversal y se establecieron políticas de gestión, políticas educativas y políticas transversales. En esta





nueva perspectiva se produce una transformación de un programa a una política transversal. La transversalidad de una política pública implica la elección de un tema eje que cruce diversos campos de acción, lo que aporta coherencia y unicidad al proyecto de mejora educativa.

La política lingüística no es elaborada desde cada lengua por separado, sino de una manera global, transversal, y puesta al servicio de un objetivo más general, que en primera instancia es educativo y luego social, económico y cultural, como lo estableciera la Dr.^a Varela en el 3.^{er} Foro.

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

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







Sección I

Conferencias Centrales







Ceibal en Inglés Un caso de integración de pedagogía y tecnología

Claudia A. Brovetto

Ceibal en Inglés surge en Uruguay en 2012 como una iniciativa para promover y apoyar la enseñanza de inglés en las escuelas de educación primaria. Este capítulo presenta los lineamientos generales del programa y su diseño, para luego mostrar los datos de su impacto en los aprendizajes de inglés de los niños. Por último, se presenta y fundamenta el carácter innovador de esta propuesta, tanto desde el punto de vista tecnológico, como pedagógico y de gestión.

Uruguay tiene una larga tradición en enseñanza de lenguas extranjeras y de inglés en particular en la enseñanza pública. Sin embargo, los niveles altos de aprendizaje de inglés han estado en Uruguay típicamente asociados a la enseñanza privada. Como consecuencia, el dominio del inglés como lengua extranjera en Uruguay tuvo un carácter elitista, accesible para las familias que podían afrontar los costos de colegios bilingües o institutos privados de enseñanza de inglés. En este sentido, la expansión progresiva de la enseñanza de inglés en la educación pública, con altos niveles de calidad, constituye una política de equidad.

En Uruguay la enseñanza de inglés es un área dinámica y de creciente expansión. En la actualidad, y de modo similar a lo que ocurre en muchos países de la región, la demanda de enseñanza de inglés excede la disponibilidad de recursos humanos calificados. Como forma de responder a esta situación, la ANEP y Plan Ceibal implementaron una propuesta innovadora de enseñanza de inglés en modalidad combinada, con un componente remoto y un componente presencial. Apoyado en el despliegue tecnológico de Plan Ceibal (dispositivos individuales y equipos de videoconferencia) y en la inversión nacional en fibra óptica, surge este proyecto educativo de enseñanza de inglés por videoconferencia. Así, el programa Ceibal en Inglés que se presenta en este artículo se propone responder a una necesidad del sistema educativo a través de una forma alternativa y complementaria de enseñanza de inglés posibilitada por recursos tecnológicos.

Enfoque pedagógico

El programa Ceibal en Inglés puede ubicarse dentro de ciertos movimientos académicos y profesionales a nivel internacional que integran tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje de





lenguas extranjeras. Estas corrientes —conocidas por su siglas en inglés: CALL (*Computer-Assisted Language Learning*, 'Aprendizaje de lenguas asistido por computadora'), y TELL (*Technology Enhanced Language Learning*, 'Aprendizaje de lenguas impulsado por tecnologías')— reúnen grupos de investigadores y docentes que estudian y llevan adelante prácticas de integración de tecnologías en la enseñanza de lenguas.

En lo que respecta al enfoque pedagógico-didáctico, Ceibal en Inglés puede ubicarse en un enfoque dialógico de la enseñanza, donde la lengua oral y la interacción a través del lenguaje entre docente y estudiante, y entre los estudiantes entre sí, son los fundamentos sobre los cuales se construye la enseñanza y la base de la adquisición o aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En esta propuesta, la lengua oral está en la base de la práctica de aula. La interacción significativa entre hablantes con distintos niveles de lengua promueve el aprendizaje y el desarrollo del conocimiento (Vygotsky 1986, Wells 1999, Alexander 2000). Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la lengua extranjera se construye de forma dialógica e interactiva mediante la incorporación sistemática y continua de distintos aspectos de la lengua.

El objetivo de este programa es la enseñanza de inglés como lengua extranjera con integración de las cuatro macrohabilidades: comprensión oral, producción oral, lectura y escritura. La propuesta busca, además, el aprendizaje del lenguaje cotidiano para la comunicación informal en inglés, así como progresivamente, el aprendizaje de lenguaje técnico y académico vinculado a contenidos curriculares, apropiado a los niveles y edades de los estudiantes.

La investigación en enseñanza de lenguas extranjeras señala que, del mismo modo que ocurre en la adquisición de la lengua materna, el desarrollo de la lengua extranjera debe pensarse primariamente en su dimensión oral; el trabajo en lectura y escritura se apoya en un conocimiento de las dimensiones orales: entender y hablar. Sin embargo, en el contexto de educación formal, la introducción sistemática de la lengua escrita también tiene beneficios en los primeros contactos con la lengua extranjera.

De acuerdo a lo planteado antes, esta propuesta se enmarca en el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras, cuyos pilares son: intención comunicativa y significativa, propuesta centrada en el estudiante, maximización de la participación del estudiante, integración de las cuatro habilidades lingüísticas, presentación de la gramática en contexto, centralidad de tareas y actividades comunicativas en clase. No obstante lo anterior, y también siguiendo desarrollos recientes del enfoque comunicativo, Ceibal en Inglés integra de modo consistente y sistemático prácticas de instrucción directa de formas lingüísticas (pronunciación, léxico, estructuras gramaticales) (Spada 2007).





El enfoque comunicativo incluye además la concepción de lengua como íntimamente vinculada a la cultura e identidad de los hablantes. La clase de lengua extranjera se ubica así como un lugar privilegiado para la reflexión intercultural y para el trabajo con identidades y hábitos de distintos pueblos o grupos humanos.

Componente tecnológico: clases por videoconferencia

La videoconferencia permite realizar video-llamadas por internet. Para que se establezca la llamada, ambos extremos —el profesor remoto y el maestro con su grupo— tienen que disponer de equipos de videoconferencia compatibles y de conectividad de fibra óptica. La llamada puede establecerse con independencia de la distancia geográfica, tanto entre puntos dentro del Uruguay, como a nivel internacional. Los equipos de videoconferencia permiten una comunicación de audio y video, ambas partes se ven y escuchan en tiempo real, con excelente calidad de sonido e imagen.

Con equipos de videoconferencia se puede *compartir contenidos*: conectando una computadora estándar al códec, los participantes pueden mostrar material de su escritorio, es decir, mostrar hacia el otro extremo material de audio y video (imágenes, documentos, canciones, películas).

Iniciación a la lengua inglesa para niños y maestros de educación primaria

En este programa el maestro de clase tiene un rol central. El maestro puede no saber inglés, pero que está dispuesto y motivado a estudiar inglés, a aprender con sus alumnos y sobre todo, a habilitar un espacio de trabajo individual y colectivo con el objetivo de aprender inglés.

En Ceibal en Inglés los niños dedican tres espacios semanales a trabajar con la lengua extranjera. Uno de ellos es conducido por un profesor de inglés que no está en el salón de clase, sino que se comunica con los niños semanalmente por videoconferencia (clase A). Los profesores remotos pueden estar en Uruguay o en el exterior, y dan su clase desde equipos de videoconferencia instalados por Plan Ceibal en distintas instituciones de enseñanza de inglés. En el programa trabajan profesores de inglés uruguayos y extranjeros de distintas nacionalidades. En 2016 se dictan clases remotas desde instituciones educativas en Uruguay, Argentina, Inglaterra, Estados Unidos y Filipinas. Además de este encuentro semanal con el profesor de inglés remoto, hay otros dos espacios semanales dedicados al trabajo en inglés, conducidos por la maestra de clase, que realiza un repaso y revisión del





vocabulario y estructuras enseñados por el profesor remoto (clases B y c). Para esto, los maestros se apoyan en lecciones que contienen explicaciones y materiales para el desarrollo de las clases.

Las clases de inglés, tanto las conducidas por el profesor remoto como las lideradas por el maestro de clase se estructuran en torno a materiales didácticos digitales de excelente calidad que se proyectan a través de los equipos de videoconferencia, y a los cuales niños y maestros pueden acceder a través de sus computadoras. El acceso a los materiales digitales, a las lecciones y el contacto a distancia entre alumnos, maestros y profesores de inglés se realiza mediante la plataforma de gestión de contenidos de Plan Ceibal, CREA2. En la implementación de esta propuesta, Plan Ceibal trabaja con el British Council, institución internacional que provee al programa de materiales digitales, profesores de inglés en el exterior y que participa en la elaboración de las lecciones de clase y la capacitación de docentes.

El programa incluye además, una propuesta específicamente dirigida a los maestros de clase que quieran comenzar, retomar y continuar sus estudios de inglés. Todos los maestros participantes en el programa son invitados a tomar una prueba de inglés diagnóstica y comenzar un trayecto desde el nivel en el que se encuentran, a través de un curso a distancia de enseñanza de inglés para adultos que provee el British Council Learn English Pathways (LEP). El curso tiene diversas modalidades, autorregulado o con tutorías, e incluye espacios de encuentro sincrónicos para el desarrollo de lengua oral.

Comienzos, evaluación y expansión progresiva

Plan Ceibal y el CEIP comenzaron en 2012 un proyecto piloto en veinte escuelas públicas. En tanto propuesta innovadora, era necesario su seguimiento y la acumulación de evidencias que dieran información confiable sobre los resultados en los aprendizajes de inglés, así como sobre el funcionamiento adecuado de los distintos componentes tecnológicos y de la apropiación de estos por parte del profesor remoto y el maestro de clase. Con este fin se realizaron evaluaciones de aprendizajes, entrevistas y grupos focales de discusión. Con base en los resultados obtenidos, Ceibal y el CEIP establecieron un plan de expansión progresiva que permitiera alcanzar a todas las escuelas urbanas del país que no contaran con enseñanza de inglés en modalidad presencial. Con el objetivo de universalizar la enseñanza de inglés en cuarto, quinto y sexto de educación primaria, Ceibal en Inglés trabaja en forma coordinada con el Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras, que lleva adelante el programa presencial de enseñanza de inglés.





En 2016, Ceibal en Inglés está presente en 560 escuelas, 3.470 grupos, y alcanza a un total aproximado de 80.000 niños de cuarto, quinto y sexto año. Por su parte, el programa presencial trabaja en 295 escuelas, 1.300 grupos de cuarto a sexto y tiene una cobertura aproximada de 30.000 niños (este programa trabaja además con grupos de Inicial 5 a tercer año). En conjunto, Ceibal en Inglés y el Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras del CEIP alcanzan una cobertura total de 92% de los grupos de cuarto a sexto año de las escuelas urbanas de todo el país.

Evaluación de aprendizajes de inglés

Desde sus comienzos en 2012, el programa fue evaluado en sus distintos componentes. En 2013, con el fin de estudiar la efectividad del proyecto, se realizó una evaluación del impacto del programa en los aprendizajes de inglés de los niños. Participaron en la evaluación 7.000 estudiantes de cuarto, quinto y sexto año escolar, de distintos contextos socioculturales, que fueron evaluados en dos instancias (julio y diciembre de 2013) mediante pruebas de comprensión lectora y producción escrita aplicadas en línea. El estudio demuestra la existencia de una relación positiva entre el tiempo de participación en el programa Ceibal en Inglés y los resultados en los aprendizajes de inglés de los niños en todos los contextos socioculturales y en todos los grados.

Luego de esa primera evaluación de impacto, que mostró evidencias de aprendizajes por parte de los niños y apropiación de las tecnologías por parte de las escuelas, en 2014 se instrumentó, por primera vez en el sistema educativo uruguayo, una prueba adaptativa para evaluar los aprendizajes de inglés.

La prueba adaptativa es una propuesta de test en línea que tiene una estructura dinámica que se ajusta al nivel de conocimientos y habilidades del estudiante. Se le ofrece una pregunta al participante y, en función de la respuesta, la prueba avanza con una nueva pregunta de mayor o menor dificultad. De este modo, con un número acotado de preguntas, el test permite determinar el nivel del estudiante en un rango potencialmente amplio de niveles de conocimiento. La prueba adaptativa es una herramienta valiosa y especialmente adecuada para una población diversa como la que se evalúa en este contexto. Participan en la evaluación niños de cuarto a sexto año cuyos desempeños son distintos de acuerdo a su edad, desarrollo cognitivo, grado escolar y años de estudio de inglés. Hay niños que aprenden inglés en diferentes modalidades —presencial y remota—, y que participaron en programas de enseñanza de inglés durante tiempos muy variados. En las escuelas públicas hay también un porcentaje de niños que aprende inglés fuera de



la escuela, en institutos privados o a través de clases particulares, lo cual amplía el rango potencial de conocimientos que es necesario considerar. En este contexto, sería muy difícil establecer pruebas de tipo fijas (no adaptativas) que permitieran conocer los niveles de apropiación de la lengua.

La evaluación a través de pruebas adaptativas se implementa desde 2014 en todos los cuartos, quintos y sextos de escuelas urbanas con enseñanza de inglés. En diciembre 2014 la prueba incluyó dos componentes: (1) Vocabulario/Lectura/ Gramática, y (2) Escritura. En 2015, se incluyó además un componente de Comprensión Auditiva. De este modo, la prueba de inglés 2015 contenía los siguientes tres componentes concatenados, en línea: a) Vocabulario/Lectura/Gramática (*Vocabulary/Reading/Grammar*) (múltiple opción adaptativa), b) Comprensión Auditiva (*Listening*) (múltiple opción adaptativa), c) Escritura (*Writing*) (pregunta abierta, no adaptativa). Los niveles evaluados se ordenan en la escala A0 (sin conocimientos de inglés), A1-, A1+, A2-, A2+ (Principiante Avanzado), según adaptación del Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras).

Las siguientes gráficas muestran los resultados obtenidos en 2015 y los avances respecto a los resultados en 2014 (Plan Ceibal 2016). El Gráfico 1 presenta los resultados globales para las tres pruebas realizadas en 2015. El Gráfico 2 distingue los resultados por programa (Ceibal en Inglés/Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras del CEIP). Se presentan los resultados generales, para todos los niños que participaron —de cuarto a sexto, en diferentes contextos socio-económicos y con diferentes tiempos de trabajo en inglés—. (Para una presentación detallada por programa, grado, contexto y tiempo de exposición, ver informe completo Plan Ceibal 2016).

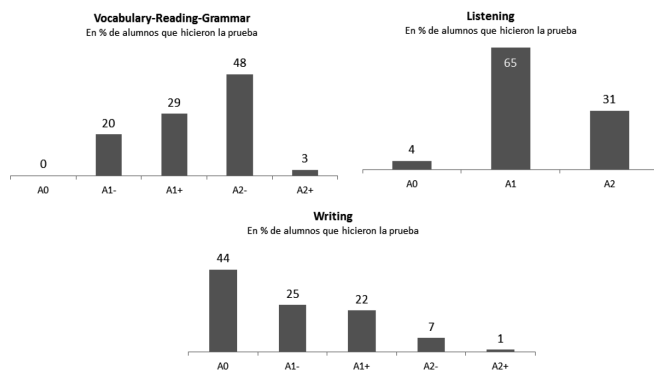
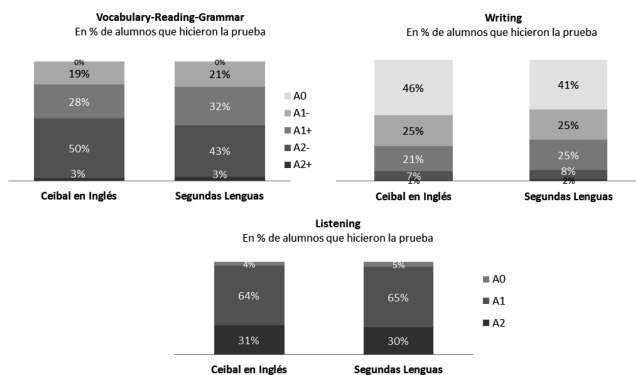


Gráfico 1. Resultados globales obtenidos en las pruebas de inglés 2015

Si se tiene en cuenta que la expectativa de logro para el ciclo de primaria es alcanzar el nivel A2, los resultados obtenidos son muy buenos en las pruebas de Vocabulario/Lectura /Gramática, y en Comprensión Auditiva. La prueba de Escritura, por otro lado, muestra niveles aún bajos.

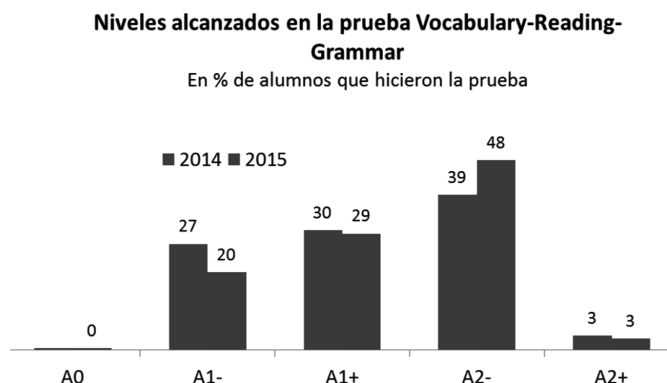
A continuación se presentan estos resultados diferenciados por programa de enseñanza. Como se ve en los gráficos, ambos programas tienen resultados similares.

Gráfico 2. Resultados en las pruebas de inglés 2015 por programa: Ceibal en Inglés, Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras CEIP.



La siguiente gráfica presenta resultados comparativos de las pruebas 2014 y 2015 para el componente Vocabulario/Lectura/Gramática. La comparación interanual muestra un progreso en los aprendizajes. En términos porcentuales, en la prueba 2015 hay más niños en el nivel alto A2- y menos niños en los niveles bajos A1- y A1+.

**Gráfico 3. Resultados comparado en la prueba de inglés
Vocabulario/Lectura/Gramática en 2014 y 2015**



Ceibal en Inglés como innovación

En relación al rol docente, Ceibal en Inglés propone un trabajo con los maestros de clase de primaria que es innovador para el sistema educativo uruguayo.

Aunque no es docente de lengua extranjera, el maestro pone en funcionamiento una dinámica de aprendizaje de inglés desde su lugar docente, lo habilita y lo hace posible. Para esta función, el maestro de clase recibe orientación específica y acompañamiento, y comienza un camino propio de aprendizaje de inglés, en forma paralela al de sus alumnos. En 2016 se registró un número máximo de participaciones en el curso LEP de 843 y un total máximo de 644 maestros aprendiendo inglés a través de los cursos que ofrece Ceibal en Inglés.

Plan Ceibal ofrece así los elementos que Hayes (2012) señala como necesarios para sostener una innovación: los docentes reciben apoyo, formación y acompañamiento antes y durante el proceso y tienen la posibilidad de formar comunidades de reflexión, tanto en forma presencial como virtual, a través de los espacios específicamente generados para ello, como foros virtuales o tutorías colectivas.

En lo que tiene que ver con el rol docente, un concepto central de la propuesta es el trabajo conjunto entre el profesor de inglés y el maestro.

Aún sin conocimientos avanzados de inglés, el maestro es un participante esencial en el programa, no es un mero acompañante del



proceso de sus alumnos. Durante la clase A, el maestro es quien hace posible que la interacción con el profesor de inglés por videoconferencia se transforme en un hecho educativo con resultados en los aprendizajes. Además, a través de las clases B y C, ofrece las oportunidades de revisión, práctica y consolidación necesarias para los aprendizajes de una lengua extranjera.

Reflexiones finales

Ceibal en Inglés constituye un caso de uso de tecnologías integrado a la propuesta curricular y con objetivos educativos específicos. Es decir, la tecnología no aparece como fin en sí mismo, sino como una herramienta que permite a estudiantes y docentes llevar adelante actividades y proyectos que no serían posibles sin ella. Por otro lado, constituye una innovación en educación, no solo por el componente tecnológico, sino también por el pedagógico: el programa invita al docente a colocarse en un lugar educativo distinto al tradicional. El maestro se *corre* del lugar del saber disciplinar que se posee y controla de antemano, para ubicarse en un lugar de conducción de un proceso de aprendizaje de sus alumnos y propio.

Desde el punto de vista de la gestión de la educación, Ceibal en Inglés también constituye una innovación en su combinación de la participación pública y privada. A través del componente tecnológico, instituciones privadas ofrecen sus clases por videoconferencia, ampliando de esa manera el rango de posibilidades de recursos humanos calificados, al tiempo que ofrece a docentes uruguayos especializarse en esta modalidad de enseñanza y ampliar sus ámbitos profesionales.

Bibliografía

ALEXANDER, R. (2000). *Culture and Pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.

HAYES, D. (2012). «Planning for success: Culture, engagement and power in English language education innovation». En C. Tribble (Ed.), *Managing Change in English Language Teaching: Lessons from Experience*. London : British Council.

LEVY, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.

PLAN CEIBAL.(2016). *Evaluación Adaptativa de Inglés en el Sistema educativo uruguayo, 2015. Resumen Ejecutivo*. Recuperado de: <http://ingles.Ceibal.edu.uy/documentos-de-interes/?tipo=Informes%20de%20evaluaci%C3%B3n>.





SPADA, N. (2007). Communicative Language Teaching. En: J. Cummins y C. Davison, *International Handbook of English Language Teaching*, vol.15, pp.271-288. New York: Springer.

VYGOTSKY, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

WELLS, G. (1999). *Dialogic Enquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.





Developing Materials for Teacher Education

Prof. Gabriel Diaz Maggioli¹
Instituto de Profesores “Artigas”

*Good design is obvious.
Great design is transparent.*
- Joe Soprano

Introduction

Learning teaching is a complex endeavor. The ability to successfully transform an object of knowledge into a object of learning requires that the learner deploy a series of strategies and skills that turn it into an activity. In this sense, learning teaching is not the result of the linear and sequential accrual of information about research, nor can it be reduced to the application of discrete skills, procedures or techniques. It is neither a cognitive nor a procedural endeavor, but one through which knowledge about the learners, the content, the context and the pedagogy fuse into a particular construct which allows the teacher learner to enact a series of situated pedagogical moves.

These pedagogical moves are the result of the situated history of the profession and the professionals who bring it to life. Hence, we will redefine teacher learning as the process by which student teachers participate, through teaching, in the activities of a community of practice made up of more seasoned professionals (their cooperating teacher and their teacher educators, plus all other teachers in the particular school where teaching practice occurs) and the students they teach a certain domain of knowledge to at a particular time and place in the history of the professional. That encounter is marked by the enactment of a particular pedagogy that attempts to account for how specific learners will learn a particular content in the context of education in which they are immersed.

It is surprising that in this scenario, materials for teacher education, that is to say, those oriented at mediating the understanding of teaching and learning for newcomers to the field, have a tendency to operate from a top-down transmission pedagogy that oscillates between the prescriptions of research and the prescriptions of practice. Interestingly

¹Gabriel Diaz Maggioli is a teacher who applies the lessons learned in the classroom to his various roles as teacher educator, educational administrators, researcher and author. He currently works as tenured professor of TESOL at Instituto de Profesores “Artigas.” The presentation of this paper during the 8th ANEP Languages Forum was made in collaboration with Marina González (on site) and Lesley Painter-Farrell (through videoconference).





enough, these materials fail to capture the voices of other relevant actors in the process of language education while potentially being unable to faithfully bring to bear those practices that may make the process more contextually relevant to their participants.

In this short article, I will introduce a framework for the development of materials for teacher education that attempts to bridge the current gaps in materials design for language teachers, as perceived by my colleagues and I. I will start by summarizing current perspectives in the use of materials and continue to a section where I will develop the framework in full. It is hoped that, by the end of the article, readers will have been persuaded to incorporate, or at least, entertain multiple perspectives in the development of materials for teacher learning.

Four competing perspectives in teacher education

Diaz Maggioli (2012) identifies four main trends in the education of teachers at the onset of the twenty-first century. These four trends have evolved over the years and have become an important component of what can be termed the knowledge base of teacher education. While popular at different times, mainly because they responded to specific contextual needs, these four perspectives have remained competitive paradigms in the efforts to articulate a suitable pedagogy for teacher education. Nevertheless, their ubiquity in the field may indicate their suitability to various particular professional configurations operating at present.

We know that the field of language teacher education, in particular, is a very diverse one encompassing offers that range from one-shot teacher training certificate programs, to more extended diploma, masters' and doctoral programs. Each of these teacher education contexts will logically require a different emphasis.

The development of materials for these various contexts will also require the application of diverse perspectives in both their design as well as their implementation. For example, the delivery of short-term certificate programs would require the implementation of mostly practical activities. Because the goal of such programs is to equip individuals to be able to manage a classroom and deliver instruction via a pre-designed curriculum, thus faithfully replicating a standard pedagogy, materials for these programs should contain ample models of best practices, repertoires of techniques, and practice oriented samples of how effective teaching can best be promoted within that pedagogical tradition. Additionally, activities that promote reflection on practice are incorporated as a way of adding an element of teacher learner autonomy to the





programs. Underpinning these various resources is the belief that learning teaching is about “learning to do.”

In contrast, courses that are university-based and extend over significant periods of time advocate for a “read and learn” perspective, where learning teaching is seen as the appropriation of best practices stemming from language teaching research. Hence, materials for these courses tend to emphasize the contextualization of research results to the local milieu, albeit, without allowing teacher learners much leeway. The reflective component is also emphasized here, with activities oriented towards appraising classroom action through the lens of the research results that originated it.

A third perspective that became popular during the 1980's as a result of Donald Schön's work (Schön, 1987) was the “Reflective Practice” movement. This particular movement had the advantage of bringing together the two previous perspectives, while helping individual teacher learners make their beliefs and self-evaluation of teaching explicit through a systematic process of reflection. However, this reflection mostly remained with the individual teacher-learners and was seldom socialized, as teacher learning was understood to be the result of *personal* engagement in action and reflection in and upon it. Materials for this perspective tended to rely heavily on document analysis and production, with learning journals, analysis and rewriting of lesson plans and other curricular documents, and extensive reading of both practice and research based sources being very popular.

A fourth perspective began to emerge in the early 2000's and with it came the realization that, in order to be able to *do*, one must know *what* to do, *why*, *how*, *when* and *when not to*. This perspective views teacher learning as the process of gaining progressively greater levels of participation in teaching communities, while engaging in thorough reflection as to how one's actions affect others'. Materials within this perspective tend to be multimodal, multi-focus and multisource as they stem from the individual and collective practices of community members and are used as semiotic tools for the negotiation of meanings around the activity. One clear advantage of these materials is that they hold the potential to bring together the three previous perspectives on teaching teachers.

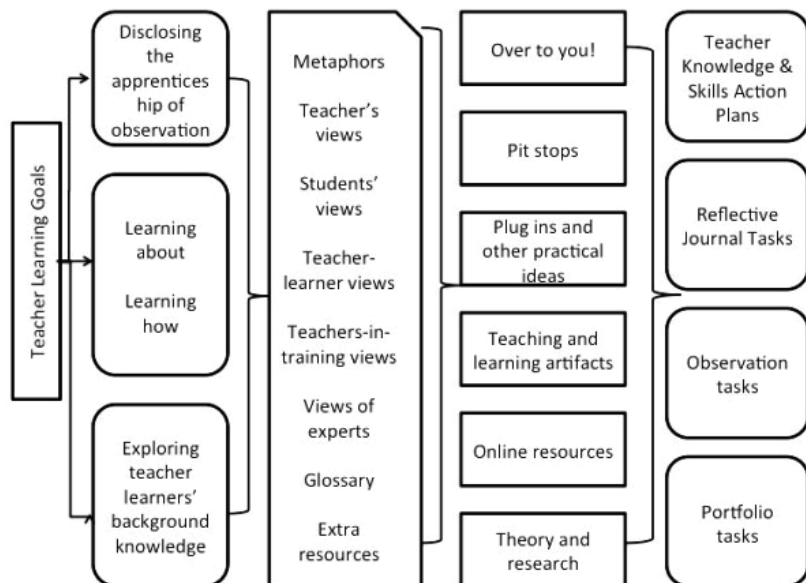
A framework for materials development in teacher education

The framework I present here is flexible enough to accommodate various teacher education contexts while keeping faithful to the view of teacher learning defined in the introduction of this article. The framework attends to the emerging needs of teacher learners as they become progressively more familiar with the profession and their role within the community of practice in which they operate, thus honing their knowledge



about teaching and learning and their praxis (action leading to reflection and reflection leading to further action).

Figure # 1 – A possible framework for developing teacher education materials



Source: Original

Teacher Learning Goals

As it can be seen in the figure above, the framework for materials development has, at its starting point a specific goal for teacher learning. This goal is closely tied to the performance that teacher learners are expected to enact in their teaching practice. Teaching practice—i.e. engagement in/with teaching, and not just a “practicum” experience—becomes a key component of this framework as it is from the iterative approximations to the actual practice of teaching that teacher learners will be able to gain progressively more opportunities to participate in the activity. Depending on the teacher education context, these goals may derive from professional standards, professional benchmarks, program assessment criteria and also course contents.

Teacher learning goals are forward looking in that they encapsulate the synthesis of knowledge, skills and dispositions that a full-fledged member of a professional community deploys in order to undertake his or her task in the community. In this sense, learning goals should make reference to what Shulman (1986) refers to as “Pedagogical Content Knowledge” (PDK) which means the necessary knowledge that only a



teacher possesses of how to teach a particular content to a specific group of learners in a given sociohistorical context. So, even when teacher learners are not yet full-fledged members of that community, the fact that they need to interact with learners whose learning takes center stage at the time of teaching, is an imperative that is best coded, for the sake of clarity, as PDK.

Accessing teacher learners' beliefs

Having established a learning goal, then it is time to specify what the nature of the goal is. Malderez and Wedell (2007) classify teacher's knowledge into three distinct domains that require as many approaches to their development. Teachers need to know about teaching, learning, students, content and context. They also need to know how to go about mediating their students' encounter with knowledge. The interaction in praxis of the two aforementioned knowledge domains, coupled with thorough reflection on the teacher learners' actions, allows the emergence of a third domain of knowledge, of a more intuitive kind: learning to. It is through engagement with conscientious teaching oriented towards students' learning (and not just the replication of theories or procedures) that this "learning to" emerges in teacher learners.

We cannot overlook the fact that these three domains of teacher knowledge are not only symbiotic and operate in parallel, but they are, in turn, affected by other factors, such as the teacher learners' prior teaching and learning experiences (and, particularly, their learner experiences of the content they are now teaching) that become coded, through experience, as "ways of doing" based on strong beliefs. Lortie (1975) points to the existence of an apprenticeship of observation which is the result of the many hours of teaching we have witnessed as students and which makes us all experts in teaching. However, our role as participants in those hours of teaching gave us access only to the actions of the teachers who implemented them, and not, necessarily to the reasons behind their pedagogical reasoning. Hence, the apprenticeship of observation constitutes one set of beliefs about effective teaching which has proved difficult to change. Alongside the apprenticeship of observation, teacher learners bring with them a host of other relevant, and irrelevant, background knowledge (of the discipline, the pedagogy, the students, the context, etc.) which might also stand in the way of their conceptualizing their new role as teachers.

Providing input

In order to counteract the pervasive effects of the apprenticeship of observation, a series of measures can be put into place via the





involvement of teacher learners in receiving input connected to the teacher learning goals. For example, teacher educators may attempt to disclose the constructs that affect teacher learning via the use of metaphors. Metaphors are an example of an activity that engages teacher learners in thinking deeply about the situation at stake and that have the potential to bridge their “folk” PCK and that favored by the community of practice in which they are inserted.

Additionally, one may resort to the opinions of practicing teachers, language learners, other student teachers and even experts on methodology in order to help teacher learners confront their beliefs about teaching and learning and assess them in light of the need of the present community of practice. This cacophony of voices provide insights into what different learning communities that undertake similar activities value and prioritize and serve as a source of contrasts to the teacher learners’ beliefs and other mental schemata.

These activities, coupled with resources from the professional literature and even the help of a glossary of key teaching and learning terms, can help student teachers engage in cycles of reflection and action from which new meanings about the task of teaching can emerge. These new meanings can be coded in ways of thinking and ways of doing in the classroom and are a rich source of input that goes beyond the traditional isolated and poorly contextualized analysis of theories or teaching procedures. Notice that, because the knowledge at the center of the process is community-generated, most reflection will be public and collaborative.

Processing input

We all know that receiving input is not enough. We need to analyze and manipulate that input so that it becomes a true source of learning. As a consequence, the next step in the framework engages teacher learners in the application of the knowledge that has emerged from the previous interactions and which is relevant to teaching and learning. The activities and materials proposed for this stage of the framework directly involve teacher learners in teaching so that they can best appraise the effect of their actions on their students’ learning.

In a recent publication (Diaz Maggioli and Painter-Farrell, 2016) the authors of a methods coursebook have used a number of strategies to bridge the gap among teachers’ beliefs, the input about teaching and learning they are able to co-construct in their communities (albeit as peripheral participants still) and the validation of their appraisal of their actions accessed through reflection. The authors pose a number of tasks for student teachers to do as they disclose key professional knowledge and skills. Among them we count the “Over to you!” activities oriented





towards teacher learners trying out, in a sheltered way, some of the key concepts associated with a learning goal. There are also “Pit stops” intended as stop points where teacher learners reflect on an experience or idea in order to move forward. Additionally, teacher learners are presented with teaching and learning artifacts (for example, samples of lesson plans, or samples of student feedback on the teachers’ work) for them to begin appraising the effect of teaching on learning. Alongside these, there are sections of the materials that offer ready-made teaching ideas and procedures for student teachers to incorporate to their teaching in the form of “plug ins” and “teaching ideas.” Finally, online resources and other materials connecting theory and practice are offered as a way of extending the input and familiarizing teacher learners with the practices popular in communities other than their own.

All these materials are intended to provide the necessary synthesis of “knowing about” and “knowing how” that would allow the emergence of “knowing to” connected to specific teacher learning goals. However, in and of themselves, they are not enough. A further step is required in which teacher learners have additional opportunities to confront their naïve understanding of teaching and learning with what actually goes on in the classroom.

Reflecting and moving forward

Each learning experience significantly affects the way in which learners of any kind perceive the experiences they have had prior to that experience and also, any experience they will have in the future. Because of this, materials should engage teacher learners in observing other teachers but also in observing themselves. Likewise, teacher learners need to reflect on those experiences in formal ways. This reflection needs to be evidence based and not just the product of theoretically speculating about theories or practices. To this avail, the materials cited above incorporate sections where student teachers carry an ongoing reflective journal, which they later use, in conjunction with the observation tasks in order to develop concrete action plans to continue learning about the teacher learning goal.

We said before that teachers’ beliefs are difficult to change. One way of promoting a shift from the apprenticeship of observation towards truly appreciating the needs for intervention of the community in which teacher learners work is to engage them in making explicit their educational platform as a consequence of having disclosed their beliefs and become acquainted—through theory, praxis and reflection—with these. This move can be best enacted by teacher learners building a portfolio on how their beliefs and practices have evolved and become more contextually relevant to the community in which they work. Each





portfolio should contain not only an explication of the individual teacher learner's evolving and emerging understandings about teaching and learning, but also, concrete evidences (known as artifacts) that show that a shift has actually operated. This level of reflection goes beyond the perfunctory distinction of reflection *in* and *on* action, to encompass, as well, reflection *through* action.

Conclusions

We started this article by asserting that the development of teacher knowledge is a complex endeavor. We then advocated for a Sociocultural perspective in the teaching of teachers and stressed the importance of contextualizing the teacher learning experience to the needs and practices of the various communities in which teacher learners work. In this respect, we took a systemic perspective to the development of knowledge about teaching, one that explored domains of teacher knowledge and also various dimensions of influence within those domains. Materials are, after all, merely a mediational tool, and not and end in themselves.

They are the means through which teacher educators can best provide scaffolds to their teacher learners' evolving and emerging understanding of what being a teacher actually entails. Hence, these tools are best understood as just one possible scaffold that has a particular influence on professional learning at a particular moment in the teachers' career, namely, the onset of professionalism. Other frameworks for materials development exist and may be suited to later stages in a teacher's professional development. Additionally, I do not claim that the framework I have presented here is the only one that can be used with aspiring teachers.

However, it holds the potential to positively affect the interactions of teacher educators, student teachers and the knowledge base of teaching which is the focus of most teacher training and education courses. This fact notwithstanding, I should also acknowledge that the potential of these tools could only be realized by putting them to use in specific locales. It is my hope that these very loose guidelines for materials development serve as inspiration to other teacher educators and student teachers to begin, or continue, exploring the path of materials design for our area of expertise, a task which is high relevant and badly needed nowadays.

References

DIAZ MAGGIOLI, G. (2012). *Teaching Language Teachers: Scaffolding Professional Learning*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Education.





- DIAZ MAGGIOLI, G. and Painter-Farrell, L. (2016). *Lessons learned: First steps towards reflective teaching in ELT*. Oxford: Richmond ELT.
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- MALDEREZ, A. and Wedell, M. (2007). *Teaching language teachers*. London: Continuum.
- SHULMAN, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), pp. 4—14.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.







Momentos de formación: Contribuciones de la práctica exploratoria

Inés K. de Miller
PUC-Rio, Brasil

*Los profesores pueden “cooperar en su propia marginalización por verse a sí mismos como los ‘profesores de lenguas’ sin relación con estas cuestiones sociales y políticas” o podemos aceptar que, “nos guste o no, los profesores [de inglés] se sitúan en el corazón de los temas políticos, educativos y culturales más cruciales de nuestro tiempo”.
(Gee, 1994, p. 190)*

Introducción: No hay neutralidad...

Comienzo este texto enfatizando el pensamiento de Gee, en la citación que seleccioné como epígrafe. Lo hago porque noto que, tal vez con demasiada frecuencia, nos olvidamos de la inseparabilidad entre nuestro trabajo y las situaciones sociales, culturales y políticas en las cuales actuamos como docentes y formadores de docentes. En otras palabras, tendemos a no tomar en consideración los aspectos sociales e históricos de los momentos de formación que promovemos junto a los profesores con los cuales trabajamos e, inclusive, de nuestras propias vivencias de aprendizaje como profesores formadores. Precisamos tomar mayor consciencia, de acuerdo con Rajagopalan (2011), de la constatación de que cualquier actividad social, y por lo tanto discursiva, es, esencialmente, también, política.

Gee hace eco a otros pensadores, tales como Vygotsky (1930/1998), Lantolf (2000), Lave & Wenger (1991), Wenger (1998), para quienes, desde un punto de vista de la teoría sócio-histórico-cultural, todo aprendizaje sucede en un contexto socio-históricamente situado. Por lo tanto, destaco, a seguir, algunos aspectos que pueden caracterizar la incalculable diversidad de profesores, contextos y situaciones de formación profesional para las cuales el enfoque de la Práctica Exploratoria ha contribuido en las dos últimas décadas.

Es preciso dejar claro que, al tratar de especificar la diversidad de contextos en los cuales profesores por lo general trabajan, bien como sus innumerables motivaciones para involucrarse en situaciones de desarrollo profesional, no propongo clasificarlos o categorizarlos. Lo hago como un ejercicio reflexivo que pretende enriquecer nuestros entendimientos de las diversas realidades sociales de los profesores con los cuales co-construimos momentos de formación. Clasificaciones o divisiones en categorías contextuales, por ejemplo, se tornan imposibles sabiendo que la mayoría de profesores brasileños (British Council, 2015) y/o





latinoamericanos (UNESCO, 2005) se ve obligada a trabajar en más de una institución, para conseguir sobrevivir.

Diversidad de profesores, contextos y procesos

Pienso que, cuando actuamos en momentos de formación de profesores, debemos tener en cuenta, de forma genuina, las individualidades de los participantes. Puede ser indispensable saber, por ejemplo, qué momentos o fases de sus carreras están viviendo los profesores y los formadores, qué perspectivas profesionales los motivan y cuáles son sus áreas de contenido curricular (historia, matemática o, en nuestro caso, lengua materna, lengua extranjera –inglés, francés, español, etc.).

Es igualmente fundamental entender y adecuar nuestro trabajo a los diversos contextos de actuación de los profesores en formación. ¿En qué niveles de enseñanza actúan? ¿Son ellos profesores en escuelas públicas, colegios particulares (laicos o religiosos), institutos de lenguas, cursos universitarios, organizaciones no gubernamentales, entre otras innumerables posibilidades?

Por creer que el aprendizaje es un proceso social y dialógico, también es importante prestar atención a los interlocutores con quien cada profesor se relacionará en sus momentos de formación. ¿Trabjará 'solo' o en grupo dentro de su contexto? ¿Lo hará, por ejemplo, con un supervisor, coordinador, o con otros compañeros como 'amigo(s) crítico(s)'? ¿Considerará a sus alumnos como objetos de estudio, fuente de datos o colaboradores?

Diversidad o *continuum* de motivaciones

Dentro de esta perspectiva, también vale la pena interesarse por la(s) causa(s) que lleva(n) a profesores a participar en momentos de formación. Sabemos que algunos son motivados por algún tipo de 'imposición' o 'incentivo' institucional. Algunas instituciones educacionales crean mecanismos por medio de los cuales 'recomiendan' a sus profesores o funcionarios que participen de reuniones, seminarios, cursos o talleres sobre temas variados. Normalmente, se exige presencia e interés, pero pocas veces los temas son seleccionados por los supuestos beneficiados de acuerdo con sus necesidades o deseos. Las temáticas tienden a ser determinadas por profesionales en posiciones superiores, con poca o ninguna consulta a los miembros del cuerpo docente, pero con la intención de provocar mejoras técnicas, generalmente relacionadas a contenidos curriculares o a estrategias de evaluación. Infelizmente, estas oportunidades de desarrollo profesional, presentadas como imposiciones, son también condicionadas a promociones en la institución, transformándose en lo que podríamos denominar ofertas de 'incentivo' institucional.





Por otro lado, como fruto del *habitus* de progresiones académicas, muchos profesores buscan y algunas instituciones ofrecen posibilidades de cursos que culminan en titulaciones y premian, con prestigio o bien con promociones, a los que obtienen diplomas de maestría o de doctorado, por ejemplo. No deseo excluir de este panorama a aquellos que desean comprometerse, de hecho, con su propio desarrollo personal y profesional. Considero que profesores motivados por estímulos personales y profesionales, buscan y consiguen obtener satisfacción en cualquier contexto de formación elegido. Pienso que esto sucede pues tales profesores parten de sus propios objetivos y cuestionamientos.

Continuum de caminos de formación: reflexión e investigación docente

Trato de situar aquí, de forma crítica, algunas posibilidades de desarrollo profesional de profesores de idiomas (cf. *teacher development*, Allwright, 1996, 2001; Zeichner, 2003, *inter alia*), a lo largo de lo que llamo *continuum* de caminos de formación.

Como discuto en Miller (2013), pienso que, a pesar de situarse dentro del movimiento denominado 'profesor-como-investigador' (cf. *teacher-as-researcher*, Stenhouse, 1986; Carr & Kemmis, 1986, *inter alia*), las dos propuestas más consolidadas que localizo en el *continuum* – la Práctica Reflexiva (cf. *Reflective Practice*, Zeichner & Liston, 1996; Freeman, 1996) y la Investigación-Acción (cf. *action research*, Nunan, 1989, 1990, 1993, *inter alia*) – tienden a mantener sus enfoques en la eficiencia y en la productividad del trabajo docente. Percibo que el movimiento hacia la investigación como forma de desarrollo profesional buscó un alejamiento de la época en la cual se enfatizaba el entrenamiento de docentes para mejorar su práctica pedagógica y el entrenamiento de alumnos para mejorar sus índices de aprendizaje. Sin embargo, en el caso de la Práctica Reflexiva y de la Investigación-Acción, a pesar de dar a los profesores el poder de identificar sus temas de reflexión, sus problemas y de investigar los cambios efectuados para resolverlos, se pierde la oportunidad de implementar un cambio de paradigma de formación profesional que podría dar al profesor mayor autonomía, agentividad (*agency*) y responsabilidad (Allwright & Hanks, 2009).

Vemos que en ambos casos se sigue operando dentro de los principios de la racionalidad técnica. La 'mejora' normalmente continua siendo entendida como cambio de prácticas pedagógicas o innovación, como, por ejemplo, la adopción de nuevos libros, nuevos métodos y de la actualización de la tecnología cada vez más y más avanzada. Relaciones de causa y efecto entre enseñanza y aprendizaje siguen siendo defendidas y se implementan prácticas pedagógicas que corroboran





estas ideas. Aunque la reflexión y la investigación pasan a ser centrales en la formación inicial y continuada de profesores, son también entendidas como caminos ‘eficientes’ para provocar mayor participación y perfeccionamiento de los agentes educativos. Algo semejante sucede cuando se trabaja reflexivamente con los alumnos para que mejoren sus índices de aprendizaje, dando énfasis, en general, a notas, pruebas y exámenes, sin dedicar tiempo a entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Vemos, así, posicionamientos reflexivos e investigativos siendo colocados al servicio de la eficiencia y de la productividad (Breen, 2006), del autoritarismo de los sistemas educacionales y del aislamiento del profesor (Zeichner, 2003; Day 2012), haciéndonos vivir momentos de lo que llamo ‘reflexividad técnica’ (Miller, 2013, p. 110). Se trata de procesos investigativos o reflexivos de formación que tienden a responder a ‘estímulos’ institucionales o que buscan alcanzar los resultados esperados por ‘clientes’ externos, resultando en reflexión docente que no se caracteriza por ser autónoma –con agentividad y autoría.

Tal como mencionado antes, en varios puntos del *continuum*, profesores de esta área son asediados por una gran variedad de cursos, exámenes y diplomas que les prometen ‘crecimiento intelectual’ mediante titulaciones académicas superiores a las poseídas. Por lo general, estos cursos perpetúan paradigmas de formación y de investigación convencionales, de carácter positivista, que son orientados y conducidos por investigadores que estudian aspectos de su interés teórico en los salones de clase de otros profesores y alumnos y que aún comparan, por ejemplo, métodos de enseñanza (cf. *third-party research*, Allwright & Hanks, 2009). Los resultados se ‘generalizan’ para ser ‘aplicados’ a aulas y escuelas de otros contextos, con la finalidad de mejorar la disciplina o los índices de rendimiento. De esta forma, profesores son transformados en ‘investigadores académicos’, que acostumbran abandonar el cotidiano escolar en busca de más respeto como ‘constructores de conocimiento’ del área y por medio de publicaciones en géneros consolidados como artículos en periódicos científicos o libros organizados por estudiosos consagrados. Transformados así, con respaldo académico, en investigadores, pasan a ver a sus colegas, profesores practicantes, como ‘consumidores’ de teorías. Este énfasis en investigaciones que siguen criterios académico-científicos, que son planeadas con ‘cuidado’ y usualmente transformadas en proyectos, insiste en desempoderar (*disempower*) aquellos maestros a quienes les cuesta a convencerse que sus propias clases pueden tornarse ricos espacios de reflexión e investigación dentro de la perspectiva profesional del paradigma del practicante (cf. *practitioner research*, Allwright, 2003).

En otro lugar del *continuum*, encontramos el enfoque ético, inclusivo y crítico-reflexivo de la Práctica Exploratoria (Allwright, 2001,





2003, 2008; Gieve & Miller, 2006; Allwright & Hanks, 2009; *inter alia*), que se identifica con el desarrollo de profesores y alumnos como aprendices (cf. *developing learners*, Allwright & Hanks, 2009). Así, la Práctica Exploratoria propone un cambio de paradigma epistemológico en el ámbito de la formación inicial y continuada de profesores (Miller et al., 2008; Allwright & Miller, 2012; Miller & Barreto, 2015; Miller, 2013; *inter alia*). Ya definida como una forma de 'estar' en el aula (Sette, 2006; Allwright, 2015), la Práctica Exploratoria alienta profesores y alumnos a profundizar sus entendimientos sobre lo que está sucediendo en el aula o, dicho de otra forma, a 'trabajar' para entender las cuestiones locales y situadas que interesan o preocupan al profesor y, preferiblemente, a sus alumnos (cf. *teacher and learner puzzles*, Allwright & Hanks, 2009). Este trabajo para entender (*work for understanding*) se realiza: (a) integrando a los miembros del grupo en el proceso reflexivo, creando así una relación especial entre colegas (*collegiality*) y (b) adaptando el contenido curricular que mejor se preste a reflexionar sobre la cuestión reflexiva propuesta por alguien interesado, sin priorizar la resolución de problemas o buscar mejoras rápidas u observables. Vemos que a esta orientación se asocian prácticas formadoras que se muestran atentas a las relaciones interpersonales co-construídas en el aula o fuera de la misma y que repercuten en el ambiente que en ella se crea y se vive, o sea, en la calidad de vida de la sala de aula (cf. *quality of classroom life*, Gieve & Miller, 2006).

Al expresar sus propias cuestiones como agentes humanos de la vida que viven juntos en el aula y al reflexionar sobre ellas, profesores y alumnos de cualquier nivel escolar y de diversas edades (niños, adolescentes, jóvenes o adultos) se perciben como 'practicantes' de las tareas de enseñar y de aprender. Se descubren autores de su pensamiento crítico y reflexivo y, es por eso que, para la Práctica Exploratoria, los docentes y sus alumnos son considerados constructores de conocimiento en sus áreas de actuación (cf. *'knowledge-makers' in the field*, Allwright, 2006). Descubren que les es posible ser agentes, autónomos, en la escuela y en la sociedad.

Contribuciones de la Práctica Exploratoria

En esta sección presento los principios teóricos que fundamentan la Práctica Exploratoria y los reelaboro como contribuciones para la vida del aula en ambientes escolares y de formación de profesores. Hago referencia a la conceptualización de profesores y alumnos como practicantes, a los elementos éticos de la Práctica Exploratoria - confianza, inclusión, entendimiento, calidad de vida -, integración entre las personas e integración del trabajo para entender la actividad profesional realizada y, finalmente, a la sostenibilidad del trabajo.





Considero que todos estos aspectos son principios de la Práctica Exploratoria que han inspirado y enriquecido el trabajo de formación de individuos en diversos contextos.

Profesores y aprendices como ‘practicantes’

En primer lugar, cabe preguntarse “Por qué ‘practicantes’ (cf. *practitioners*)?” Encuentro una respuesta inspiradora en Allwright & Hanks (2009, p. 2), cuando afirman:

Queremos que sea más fácil ver el rol del alumno/aprendiz como fundamentalmente paralelo al papel de las personas que ya normalmente consideramos como ‘practicantes’ - los profesores... ¿Entonces, por qué no tratar de pensar en los alumnos/aprendices como practicantes del aprendizaje, y no solamente como ‘metas’ de la enseñanza?”

Es clara la posición democrática, o democratizadora, expresada en esta citación. Los autores persiguen su propuesta de reconsiderar el papel de alumnos y de profesores en ambientes escolares o académicos. Allwright & Hanks desean aproximar alumnos y profesores como ‘practicantes’, o sea aquellos que tienen experiencia en hacer lo que hacen –aprender y enseñar– buscando alejarse de concepciones jerárquicamente marcadas. Es decir, están defendiendo la idea de que no se puede pensar en el profesor como aquél que siempre enseña y en el alumno como el que siempre aprende. Profesores y alumnos son eternos aprendices en desenvolvimiento. Como diría Freire (1996), alumnos y profesores pueden y deben ser compañeros de trabajo.

Esta relación, ética y posible, es difícil de encontrar en la mayoría de las salas de aula de escuelas o universidades del mundo (Palmer & Zajonc, 2010). Los sentimientos que prevalecen en estos ambientes son el miedo y la alienación. Gran proporción de alumnos y profesores en diversos contextos confiesan sentir miedo de no saber la materia a ser enseñada, de no saber explicarla, de no saber formular preguntas ‘inteligentes’ o responder preguntas (simples o difíciles) y, en el caso específico de profesores, de no saber controlar la disciplina, el aprendizaje, o las relaciones entre alumnos en el aula (Palmer, 1998; Palmer & Zajonc, 2010; Cardozo, 2013; Reis, 2013). Lo que parece faltar en sala de aula es confianza mutua.

Confianza entre profesores y alumnos

Durante las dos décadas del trabajo de Práctica Exploratoria realizado, principalmente en Rio de Janeiro, notamos que recuperar la confianza entre profesores y alumnos sería la contribución más importante que la Práctica Exploratoria podría dar al mundo pedagógico.





Desde 2003, Allwright conversaba con alumnos brasileños de diversas edades sobre las 'Cinco ideas sobre aprendices', inspiradas en la necesidad de explicitar las capacidades de los aprendices y de discutir la falta de confianza que se observaba en las relaciones profesores-alumnos. Lo fascinante es que los alumnos las entendían inmediatamente porque, según decían, los profesores no confiaban en ellos. Por otra parte, los profesores confirmaban esta desconfianza al negar la veracidad de las proposiciones, considerándolas excesivamente optimistas, o bien, demasíadamente obvias.

En aquella época, los aprendices que Allwright definía y defendía eran los alumnos. A partir de 2009, cuando Allwright & Hanks extienden la noción de aprendices para incluir tanto alumnos cuanto profesores, el significado de las proposiciones se enriquece y se torna aún más complejo. Para destacar el significado ampliado de aprendices, presento, a seguir, una versión adaptada (Allwright, comunicación personal) de las proposiciones (cf. *Five propositions about learners*) encontradas en Allwright & Hanks (2009, p. 7). Son ellas:

1. Aprendices (alumnos y profesores) son individuos únicos que aprenden y se desarrollan mejor en formas idiosincráticas.
2. Aprendices (alumnos y profesores) son seres sociales que aprenden y se desarrollan mejor en un ambiente de apoyo mutuo.
3. Aprendices (alumnos y profesores) son capaces de tomar el aprendizaje en serio.
4. Aprendices (alumnos y profesores) son capaces de tomar decisiones independientes.
5. Aprendices (alumnos y profesores) son capaces de desarrollarse como practicantes del aprendizaje.

Condensadas en una oración, Aprendices son tanto individuos únicos como seres sociales que son capaces de tomar en serio el aprendizaje, de tomar decisiones independientes y de desarrollarse como practicantes del aprendizaje. (Allwright & Hanks, 2009, p. 15)

Estas proposiciones materializan textualmente la perspectiva ética que caracteriza la Práctica Exploratoria. Cuestiones humanas como confianza, respecto, cuidado, responsabilidad, honestidad y afecto se hacen presentes en esta forma de 'estar' en contextos de enseñanza y aprendizaje, tanto en contextos escolares cuanto en situaciones de formación de profesores y de investigación académica. Profesores, coordinadores, supervisores, psicólogos, alumnos, formadores de profesores, investigadores y participantes de investigaciones precisan confiar mutuamente, trabajar juntos para el desarrollo mutuo, respetarse





a sí mismos y a los otros, cuidar de todos de acuerdo con sus individualidades, o sea, priorizar la 'calidad de vida' de los participantes en cualquier ambiente.

Enfoque en comprender la 'calidad de vida'

Para apreciar esta contribución de la Práctica Exploratoria, es absolutamente esencial comprender que, al trabajar dentro de esta perspectiva ética, se desea profundizar el entendimiento de la 'calidad de vida', de 'lo que está sucediendo' entre las personas que desarrollan una actividad (*quality of life*) y no observar lo que sucede para mejorar 'la calidad del trabajo' (*quality of work*). Al tratar de definir la noción ilusoria de 'calidad' de vida en el aula (*'quality' of classroom life*), y de quien puede notarla o evaluarla, Gieve & Miller (2006, p. 23) afirman que

[L]a 'calidad' de vida en la clase es lo que profesores y alumnos comprenden y/o tratan de entender, acerca de su experiencia conjunta en las aulas, y que estos entendimientos son de mayor importancia intrínseca para ellos que la productividad o la eficiencia de los resultados determinados por normas externas.

Con base en una visión de proceso y no de producto, los practicantes exploratorios creen que aquéllos que viven una situación son los únicos capaces de 'saber' lo que sucede, desde 'dentro' de la situación. Por este prisma, desafían el valor de los que observan, especialmente en el mundo de la educación, desde lugares externos, para evaluar la 'calidad' del trabajo realizado en las salas de aula o de los resultados alcanzados.

Pienso, aún, que la Práctica Exploratoria problematiza las relaciones complejas entre la vida dentro y fuera de la clase, entre la supuesta división entre vida y trabajo. Gieve & Miller defienden la integración entre vida en la escuela y fuera de ella, entre vida y trabajo, ya que la escuela y el trabajo son parte de nuestras vidas. Defendemos una epistemología por la cual estamos conscientemente y activamente interconectados y en comunidad con la realidad (Palmer & Zajonc, 2010).

La integración de las personas involucradas

Encuentro otra contribución importantísima para la vida en contextos escolares y de formación de profesores en los principios inclusivos y éticos de la Práctica Exploratoria.

Cuando Allwright & Hanks (2009: 260) destacan la necesidad de:

Involucrar a todos.
Trabajar para unir a las personas.
Trabajar también para el *desarrollo mutuo*.





Lo hacen para revivir en aquellos que trabajan y se interesan por educación la consciencia del aspecto relacional que nos caracteriza como seres humanos pertenecientes “a una comunidad histórica de seres interdependientes” (Palmer & Zajonc, 2010, p. 26). Vemos, así, que la Práctica Exploratoria está en sintonía con pensadores que luchan por una educación integradora, que busca renovar la vida en instituciones académicas, problematizando y buscando erradicar el currículo oculto reinante que es, de manera general, atomista y competitivo (Palmer & Zajonc, 2010, p. 26).

En contextos de enseñanza-aprendizaje de lenguas y de otras áreas en las cuales la Práctica Exploratoria fue introducida, encontramos alumnos, profesores, coordinadores, supervisores, psicólogos, etc. trabajando juntos, buscando promover la unión de todos y enfocando el desarrollo mutuo. De la misma manera, sabemos que alumnos-profesores, docentes en servicio y formadores de docentes también son capaces de trabajar juntos, uniéndose para alcanzar desarrollo mutuo, en contextos de formación de profesores en los cuales la influencia de la Práctica Exploratoria o de propuestas semejantes llegan de forma directa o indirecta, por medio de formadores de profesores o de profesores en formación.

La integración del trabajo y la busca de entendimientos

La propuesta de integrar el trabajo para la comprensión en el aula o en otras prácticas profesionales (Miller, 2001; Moraes Bezerra, 2007), resultó de algunas motivaciones de Allwright, como profesor de lenguas, investigador y consultor internacional de institutos de idiomas. Insatisfecho con la noción de proyectos de investigación, por ser iniciativas que comienzan, se desarrollan, pero tienen un tiempo predeterminado para terminar, deseaba que el trabajo para la comprensión y para la integración fuesen tareas continuas. Allwright tenía también la intención clara de no sobrecargar a los profesores haciéndoles aprender metodologías convencionales de investigación. Fue, a partir de estos deseos y en sus constantes visitas y conversaciones con profesores, especialmente en Rio de Janeiro, Brasil, que surgió la percepción de que algunos profesores buscaban entender sus cuestiones de sala de aula *mientras* enseñaban, usando sus saberes pedagógicos y sus actividades regulares.

Nacieron, así, las Actividades Pedagógicas con Potencial Exploratorio (APPE), como una forma de incentivar la sostenibilidad del trabajo para entender. Allwright luego percibió que, con poca orientación inicial, profesores de inglés de varias instituciones conseguían adaptar actividades pedagógicas que usaban normalmente para transformarlas en mecanismos para entender algo que les interesase.





Gracias a la creatividad pedagógica de muchos profesionales trabajando en conjunto, fueron siendo propuestas y registradas inúmeras adaptaciones de ejercicios de gramática, lectura, escritura, dibujos o fotos comentadas, *roleplays*, *sketches*, piezas, músicas, etc. Explorando la actitud investigativa integrada al trabajo cotidiano, esta idea se expandió rápidamente, diseminándose en contextos de enseñanza (de idiomas) de todos los niveles y de formación inicial y continuada de profesores: lecciones orientadas por cuestiones (cf. '*puzzle-driven lessons*', Miller, 2009), como debates en clase, conversaciones dentro o fuera del aula, reuniones en la escuela, en el trabajo o en la universidad, presentaciones de *posters*, planes de aulas, observaciones de aulas, micro-aulas (Miller, 2008 et al.; Miller, 2009; Barreto et al., en prensa).

Como, en los últimos veinte años, muchos profesores exploratorios volvieron a la universidad para cursar maestrías o doctorados, podemos ver que la Práctica Exploratoria y su forma ética de trabajar han, también, ejercido su influencia en contextos académicos. Inspirados en la actitud exploratoria de 'trabajar para entender', pasamos a considerar como APPE: módulos de cursos, cursos enteros, conferencias, trabajos escritos, ensayos, presentaciones de seminarios. Surgieron, también, como parte de disertaciones y tesis exploratorias, varias entrevistas exploratorias, actividades reflexivas profesionales, análisis colaborativas con participantes individuales, con grupos de alumnos o colegas de trabajo (Miller, 2010; 2012).

Como espero haber dejado claro, la Práctica Exploratoria está contribuyendo no solamente para contextos de enseñanza en diversas situaciones, como también, para contextos de formación profesional de profesores y de formación académica de profesores-investigadores.

Antes de finalizar esta sección, vale la pena preguntarse si la Práctica Exploratoria es una pedagogía investigativa o una investigación profesional inclusiva. Nuevamente, veremos que la noción de *continuum* nos ayudará a entender que es posible interpretarla de formas complementarias, dependiendo del contexto y/o de la intención de los practicantes. Sin embargo, el énfasis absoluto está en la busca de entendimientos como forma de 'abordar' cuestiones de interés local de todos o de algunos practicantes de un grupo.

Colocando que el foco está en el aspecto pedagógico, Allwright (2006, p. 15) considera que

La Práctica Exploratoria se concibe como una manera de realizar la enseñanza y el aprendizaje, no como una forma de investigación. Pero es una manera de conseguir la enseñanza y el aprendizaje que permite que los profesores y los alumnos simultáneamente desarrollen su propia comprensión de lo que están haciendo como alumnos y profesores.





Buscando una definición más amplia, que contemple el trabajo realizado tanto en contextos de enseñanza de lenguas, de formación inicial de profesores y de investigaciones en contextos académicos, Miller (2015) delinea la Práctica Exploratoria como

una forma de investigación profesional inclusiva y ética que ofrece oportunidades para profesores, alumnos, formadores de docentes, así como otros profesionales, de mejorar su comprensión de sus propias prácticas a través de principios y del uso de formas integradas al trabajo por medio de actividades profesionales o pedagógicas con potencial exploratorio. A medida que hacen su trabajo e intentan expresar sus entendimientos, los practicantes exploratorios crean géneros pedagógicos, profesionales, reflexivos e híbridos (Gieve & Miller, 2006; Allwright & Hanks, 2009; Miller, 2012; 2013).

Creemos que la Práctica Exploratoria ofrece oportunidades únicas para conversar sobre lo que nos interesa, nos aflige o nos agrada. Idealmente, tales conversaciones exploratorias pueden involucrar aquéllos que están incluidos en la situación de interés, difícil o agradable; otras veces esto no es posible. No obstante, el hecho de poder ser oído y de discutir el tema con otras personas, ya generalmente nos ayuda a entender la cuestión con más profundidad. A título de breve ilustración, cito a Sette (2006) y Souza (2015), quienes entre muchas otras profesionales, han defendido en sus tesis, el poder 'terapéutico' de la Práctica Exploratoria. En el primer caso, la profesora (psicoanalista por formación anterior) exploró aspectos afectivos y sociales al examinar sus clases de inglés con alumnos adultos en empresas; en el segundo, la autora (psicóloga educacional) desarrolló dinámicas exploratorias junto a algunas profesoras de un colegio particular bilingüe, para entender mejor casos de sufrimiento de alumnos en el ambiente escolar.

Otro caso ilustrativo, entre muchísimos otros, es el de Walewska Braga, profesora de inglés en la Escuela Municipal Santo Tomás de Aquino, en Rio de Janeiro, de Ana Flora de Oliveira y Thelma Côrtes, dos futuras profesoras y alumnas de la Pontificia Universidade Católica de Rio de Janeiro (PUC-Rio) y un grupo de alumnos de la escuela citada, que ya investigaron muchos *puzzles*, surgidos día a día, o semana a semana. Entre ellos, destaco uno de los más significativos: "*¿Por qué algunos alumnos del 7o. año le faltan el respeto a viejos amigos?*" Esta cuestión surgió cuando las alumnas-profesoras notaron que los alumnos se faltaban al respeto entre sí. Buscaron discutir y entender la cuestión trabajando con los alumnos de la clase al mismo tiempo que enseñaban los adjetivos posesivos, los miembros de la familia y hacían una visita al Jardín Botánico. Sus entendimientos ya fueron presentados en congresos, escritos en coautoría (Miller et al., 2015; Barreto, et al., en prensa) y publicados en un libro digital que presenta investigaciones de profesores, editado por Bullock & Smith (2015) para la Asociación





Internacional de Profesores de Inglés como Lengua Extranjera (IATEFL). Debido a razones de extensión del presente texto, remito el lector interesado en otros ejemplos de Práctica Exploratoria, a visitar la página del EPCentre (<http://www.letras.puc-rio/epcentre>).

Retomando el continuum

Espero que la noción de *continuum* haya sido útil para presentar las modalidades de formación más conocidas en el área de profesores de lenguas extranjeras. Cada una de ellas es una propuesta abierta para alcanzar crecimiento profesional de acuerdo con las motivaciones personales y profesionales de cada profesor o institución.

Propongo que las características de la Práctica Reflexiva, de la Investigación-Acción y de la Práctica Exploratoria también se organicen a lo largo del *continuum*, prestándose a distintas interpretaciones por estudiosos y profesionales en diferentes contextos o momentos de sus carreras.

No podré, aquí, elaborar este tema en profundidad. Sin embargo, deseo comentar que dentro de la Investigación-Acción, por ejemplo, hay diversas gradaciones de criticidad y posturas más o menos reflexivas, con mayor o menor énfasis en la comprensión de la situación antes de emprender el cambio en dirección a la solución del problema encontrado. Como ilustración de este tipo de aproximación, vemos en Smith (2014; 2015), la propuesta denominada *Exploratory Action Research* (EAR), que implicó en ampliar el tiempo dedicado a la busca de comprensión en el proceso de Investigación-Acción desarrollado con profesores. Burns (2015) presenta otra aproximación con la Práctica Exploratoria, cuando admite la posibilidad de que actividades pedagógicas también puedan ser utilizadas para crear datos necesarios para la realización de Investigación-Acción.

Por otro lado, Moraes Bezerra (2007) y Ewald (2015), entre otros estudiosos de Práctica Exploratoria, ya discutieron la cuestión del 'cambio' en esta modalidad de trabajo. Estas autoras defienden que, a pesar de que los practicantes exploratorios se identifican con los principios y no buscan cambiar las situaciones en que se encuentran, suceden, de hecho, cambios de perspectiva o de actitud en procesos exploratorios y se hace necesario reconocerlos y analizarlos.

Con relación a las modalidades de presentación de procesos de formación continuada emprendidos por profesores, el *poster* se ha manifestado como la modalidad de mayor aceptación en tales contextos. Este es un tema muy complejo, que también precisamos estudiar más a fondo (Barreto et al., en prensa), pero es importante afirmar, desde ya, que la expansión del género 'presentación de poster' en varias modalidades de formación no significa necesariamente una real





aproximación de los principios que orientan los trabajos presentados y discutidos. Es necesario, por lo tanto, buscar los puntos de convergencia y de divergencia en cada modalidad para poder crear diálogos ampliados sobre este tema. Con esta finalidad, varios seminarios y grupos de discusión *online* están siendo organizados sistemáticamente por el IATEFL *Research Special Interest Group*. Uno de estos puntos, por ejemplo, es la integración central de alumnos y colegas como verdaderos colaboradores del proceso.

Palabras finales, propuestas futuras

Encontré en este texto una opción personal y profesional para tratar de mapear la diversidad de profesionales, contextos y propuestas que necesitan ser mejor entendidos, tomando en consideración las necesidades, deseos e ambiciones de los agentes participantes.

Lo importante es crear condiciones para aumentar nuestros entendimientos o para que nos tornemos más conscientes de que las diversas modalidades de formación profesional son opciones. Precisamos desarrollar la agentividad y ejercitar nuestra autonomía sobre lo que se está eligiendo, para no hacernos ilusiones y/o no decepcionarnos como profesionales o como instituciones. Si la orientación personal o institucional es filosófica y reflexiva, parece conveniente alejarse de propuestas de formación continuada de cuño técnico o, incluso, de propuestas académicas sin considerar en detalle las posibilidades de orientación y/o de participación en grupos de reflexión e investigación.

Propongo que organicemos conversaciones exploratorias más detenidas y cuidadosas entre formadores de profesores para que consigamos profundizar nuestros entendimientos sobre nuestras cuestiones – sea de lo que nos instiga o de lo que nos encanta en momentos de formación.

Referencias bibliográficas

- ALLWRIGHT, D. (2001). Three major processes of teacher development and the appropriate design criteria for developing and using them. In B. Johnston & S. Irujo (Eds.), *Research and practice in language teacher education: Voices from the field* (pp. 115-133). Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- ALLWRIGHT, D. (2003). Planning for understanding: A new approach to the problem of method. *Pesquisas em Discurso Pedagógico: Vivenciando a Escola*, v.2, (1), pp.7-24.





- ALLWRIGHT, D. (2006). Six promising directions in Applied Linguistics. In S. Gieve & I. K. Miller (Eds.), *Understanding the language classroom* (pp. 11-17). Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- ALLWRIGHT, D. (2008). Prioritizing the human quality of life in the language classroom: Is it asking too much of beginning teachers? In G. Gil & M. H. Vieira-Abrahão (Eds.), *A formação do professor de línguas: Os desafios do formador* (pp.127-144). Campinas, SP: Pontes.
- ALLWRIGHT, D. (2015). *Talking to 'academic researchers' about EP: Some suggestions*. Talk delivered by Skype at the XVI Encontro Anual da Prática Exploratória, Rio de Janeiro, Brasil.
- ALLWRIGHT, D., & Hanks, J. (2009). *The developing learner: An introduction to Exploratory Practice*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- ALLWRIGHT, D., & Miller, I. K. (2012). Burnout and the beginning teacher. In D. Soneson et al., *Expanding our horizons: Language teacher education in the 21st century* (pp. 101-115). Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA).
- BARRETO, B. C. B., et al. (en prensa). *Atividades com Potencial Exploratório: Caminhos para a coconstrução de entendimentos*.
- BREEN, M. P. (2006). Collegial development in ELT: The interface between processes and local understandings. In S. Gieve & I. K. Miller (Eds.), *Understanding the language classroom* (pp. 200-225). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- BRITISH COUNCIL (2015). *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*. Pinheiro, São Paulo: British Council Brasil.
- BULLOCK, D., & Smith, R. (Eds.) (2015). *Teachers Research!* Canterbury: IATEFL.
- BURNS, A. (2015). Renewing classroom practices through collaborative action research. In K. Dikilitas, R. Smith & W. Trotman (Eds.), *Teacher-researchers in Action*, (pp. 9-17). Faversham: IATEFL.
- CARDOZO, E. (2013). O mestre e o monstro: A construção de identidades de um aluno que tem medo e um professor que dá medo. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, PUC-Rio.
- CARR, W., & KEMMIS, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- DAY, C. (Ed.). (2012). *The Routledge international handbook of teacher and school development*. New York: Routledge.
- EWALD, C. X. (2015). "Eu não tô só participando. Eu tô usufruindo também." Prática Exploratória na formação do professor pesquisador. Tese de Doutorado, PUC-Rio.



- FREEMAN, D., & Richards, J. (Eds.). (1996). *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- GEE, J. (1994). Orality and literacy: From the savage mind to ways with words, In J. Maybin (Ed.), *Language and literacy in social practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- GIEVE, S., & Miller, I. K. (2006). What do we mean by quality of classroom life? In S. Gieve & I. K. Miller (Eds.), *Understanding the language classroom* (pp. 18-46). Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
- LANTOLF, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- LAVE, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MILLER, I. K. (2001). *Researching teacher-consultancy via Exploratory Practice: A reflexive and socio-interactional approach*. PhD Dissertation. Lancaster University, UK.
- MILLER, I. K. (2009). 'Puzzle-driven' language teacher development: the contribution of Exploratory Practice. In T. Yoshida et al. (Eds.), *Researching language teaching and learning: An integration of practice and theory* (pp. 77-93). Oxford: Peter Lang.
- MILLER, I. K. (2010). Construindo parcerias universidade-escola: Caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In T. Gimenez & M. C. M. Góes (Eds.), *Formação de professores de línguas na América latina e transformação social* (pp. 109-129). Campinas, SP: Pontes Editores.
- MILLER, I. K. (2012). A Prática Exploratória na educação de professores de línguas: Inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In K. A. Silva et al. (Eds.), *A formação de professores de línguas: Novos olhares – Volume II* (pp. 317-339). Campinas, SP: Pontes Editores.
- MILLER, I. K. (2013). Formação inicial e continuada de professores de línguas: Da eficiência à reflexão crítica e ética. In L. P. Moita Lopes (Ed.), *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani* (pp. 99-121, 257-266). São Paulo: Parábola Editorial.
- MILLER, I. K. (2015). *Exploratory Practice in (initial) teacher education and academic research*. Talk delivered at the Centre for Applied Linguistics, The University of Warwick, United Kingdom.
- MILLER, I. K., & Barreto, B. C. B. (2015). A formação de professores de línguas nas licenciaturas em Letras da PUC-Rio: Horizonte teórico e decisões curriculares. In R. M. B. Meyer & A. Albuquerque (Eds.), *Português: Uma língua internacional* (pp. 77-94). Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio.



- MILLER, I. K. et al. (2008). Prática exploratória: Questões e desafios. In G. Gil & M. H. Vieira-Abrahão (Eds.), *A formação do professor de línguas: Os desafios do formador* (pp. 145-165). Campinas, SP: Pontes.
- MILLER, I. K. et al. (2015). Exploratory practice in initial teacher education: Working collaboratively for understandings. In D. Bullock & R. Smith (Eds.), *Teachers Research!* (pp. 65-71). Canterbury: IATEFL. Available as e-book at <http://resig.weebly.com/teachers-research.html>.
- MILLER, I. K., & Braga, W.G. (en prensa). Why is it so complex to balance control, trust and autonomy? Challenges faced in a teacher education program. In IATEFL Research SIG 2015 PCE Publication.
- MORAES BEZERRA, I. C. R. (2007). "Com quantos fios se tece uma reflexão?" Narrativas e argumentações no tear da interação. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, PUC-Rio.
- NUNAN, D. (1989). *Understanding language classrooms: A guide for teacher-initiated action*. London: Prentice Hall.
- NUNAN, D. (1990). Action Research in the language classroom. In J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 62-81). Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1993). Action Research in language education. In J. Edge & K. Richards (Eds.), *Teachers develop teachers research* (pp. 39-50). London: Heinemann.
- PALMER, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- PALMER, P. J., & Zajonc, A. (with M. Scribner). (2010). *The heart of higher education: A call to renewal*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- RAJAGOPALAN, K. (2011). Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: Ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. *Revista de Letras Norte@Mentos, Revista de Estudos Linguísticos e Literários* (Edição 08, 2011/02). Retrieved from http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos.
- REIS, B. (2013). *Entre os muros da escola: O lamento e a reclamação em uma conversa de professores*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, PUC-Rio.
- SETTE, M. DE L. (2006). *A vida na sala de aula: Ponto de encontro da Prática Exploratória com a Psicanálise*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, PUC-Rio.
- SMITH, R. (2014). Teacher-research as CPD: A project with Chilean secondary school teachers (with T. Connelly and P. Rebolledo). In





- D. Hayes (Ed.), *Innovations in the continuing professional development of English language teachers* (Chapter 5, pp. 111–128). London: The British Council.
- SMITH, R. (2015). Exploratory action research: Why, what, and where from? In K. Dikilitas et al. (Eds), *Teacher-researchers in Action* (Chapter 3, pp. 37-45). Faversham: IATEFL.
- SOUZA, C. A. (2015). *Interseções entre a Psicologia Educacional, a Prática Exploratória e a Sociolinguística Interacional. A escola como espaço de construção de narrativas e elaboração psíquica*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, PUC-Rio.
- STENHOUSE, L. (1986). The teacher as researcher. In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in classroom research* (pp. 222-234). Buckingham: Open University Press.
- UNESCO. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Chile, Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, CREAL/UNESCO.
- VYGOTSKY, L. S. (1998) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, (Originally published in 1930).
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice – Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- ZEICHNER, K. M. (2003). Educating reflective teachers for learner centered-education: Possibilities and contradictions. In T. Gimenez (Org.), *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança* (pp. 3-19). Londrina, Paraná: ABRAPUI.
- ZEICHNER, K. M., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.







The Emotional Dimension of Professional Development

Barbara Scholes Gillings de González
Universidad Veracruzana, Mexico

Introduction

This paper is based on the premise that professional development is far more complex than just providing more opportunities for teachers' to engage in 'teacher training'. If teaching is accepted as a profession, then we teachers need to be engaged in continual life-long professional development; that is, the process during which we constantly examine and explore, ways to change and/or modify our practice, as well as fuel our commitment, by acquiring more knowledge and developing our abilities to enable students to learn. However, this not only depends on the beliefs concerning how and what teachers should learn, but also on teachers' feelings regarding who they are as teachers, and who they want to become (Beijaard et al. 2004). If this emotional dimension of our profession is not acknowledged, recognized and paid attention to, then as Day (2007) suggests, it may "act unnoticed and thus have unacknowledged negative or positive influences" (p.605) on our sense of professional identity, and our actions, as well as our "commitment ... to the moral purposes of teaching" (Day, 2004, p.13) within our working contexts. Prior studies have placed more emphasis on the cognitive elements in this process, often ignoring the vital role that emotions play in the learning-to-teach experience. In contrast, the inquiry reported here, embraced the concept of *perezhivanie* (Vygotsky, 1986) that allowed cognition and emotion to be considered as interrelated elements.

Teachers' Emotions and Professional Development

Although the literature on the emotional dimension of teaching has been growing, teachers' emotions still appear to be issues that are largely ignored, not only by educational authorities and policy makers in general (Smit, 2003), but also sometimes, even by teachers themselves. Consequently, much of what is regarded as professional development still seems to focus mainly on 'teacher training'. When attention has been focused on teachers' emotions, it has been directed usually towards some of the negative rather than the positive emotional responses in a teacher's practice, in addition to discussing how to 'manage' these (Oplatka, 2007). This is probably owing to the generally accepted view that professionals are rational human beings who engage in "cognitive processes in pursuit of rational cognitive ends" (Hargreaves, 1998: 558) in





which emotions do not have a role given that they are considered as “somehow separate from reasoning” (Hargreaves, 1998: 560). As a result, although it is acknowledged that professional development enables teachers to become more capable professionals,

...teachers’ emotions are either ignored in much teacher development or re-inscribed within rational frameworks where they can be planned and managed in dispassionate ways

(Day & Leitch, 2001: 406)

This is surprising as it has been generally acknowledged that:

Emotions connect actions, feelings and thoughts and they work in every part of a person; they may even influence and affect many aspects of a person. They are present in our homes, school, and even in our workplaces because they are connected to our thoughts, actions and feelings where they can affect our success or failure in our jobs...

(Calhoun & Solomon, 1989:32)

What is more, “feelings and emotion...have a vital role in the development of learning” (Day & Leitch, 2001: 406).

According to Beijaard et al., (2000: 749), teachers’ feelings are framed by the evaluation of themselves as “subject matter experts, pedagogical experts and didactical experts”. However, nowadays these feelings are further complicated by the growing intensity of teachers’ work, new demands in education and/or in their teaching practice, as well as the various new roles they are required to play. These all entail not only changes in knowledge, but in their behaviours, beliefs and values also. Consequently, teachers’ perceptions of whether or not they have, “the capacities to manage these...to become and remain effective” (Day et al., 2007: 707), their feelings regarding who they are as teachers, and who they want to become (Beijaard et al. 2004) may influence their desire for, and commitment to, professional development, given that

Neither cognition nor feeling can be separated from the social and cultural forces which help to form them and which are in turn shaped by them. The emotional reactions of individual teachers to their work are intimately connected to the view that they have of themselves and others.

(Nias, 1996: 294)

This is especially the case given that teachers invest time and effort in, and are responsible for, the quality of students’ learning and progress.





In addition, they work in close association with colleagues, and are accountable also to both educational authorities and parents (Hargreaves, 2001). Consequently, their work involves both a personal and professional investment in their practices that hinges on their feelings of self-esteem, self-fulfilment and satisfaction. These feelings are influenced by their own perceptions, as well as those of 'significant others' such as their peers, students and teaching authorities, as to whether or not, they are succeeding or failing in their practice. As a result, teachers may either welcome or be reluctant to take advantage of professional development opportunities.

Whether or not, teachers welcome or reject professional development opportunities, may depend on their intrinsic motivation (e.g. to link theory to practice, to improve students' learning, to collaborate, for knowledge, and/or pleasure), as well as their extrinsic motivation (e.g. eligibility to compete for a position, ensure career mobility/CV building, qualification achievement and/or salary enhancement) (Gorozidis & Papaioannou, 2014). Nevertheless, their acknowledgement and acceptance that it is necessary to learn new things and especially whether or not they are willing to take the risk of being successful or not, will influence their decision to engage in professional development. Thus, the decision whether or not to engage in professional development is not only a rationale decision, but also an emotional one. Therefore, it is vital to discover and understand the emotional dimension of professional development in order to encourage and maintain teachers' willingness to engage in continual life-long learning.

The Study

Given that the intention of this study was to discover and understand the emotional dimension of professional development, an interpretative qualitative approach was adopted to examine, "how individuals or groups of people ...experience, make sense of, and account for the things that happen to them" (Goodson & Sikes, 2001: 39). This was owing to the fact that it is impossible to quantify feelings. Furthermore, in this particular case, the individuals involved were a group of Mexican EFL teachers, between 25 and 36 years of age, who all work at different educational institutions, but who were engaging in professional development by studying a MA in TEFL at a Mexican university.

Qualitative data may be generated by different methods. In this particular case, at the end of their MA studies, these teachers were asked to write a personal response paper regarding how they had felt before entering the MA, and how they felt once they had completed it. These portfolio submissions were analysed by employing microanalysis and





constant comparative analysis. That is, first by a detailed line-by-line analysis during which emerging categories were identified, and then by a constant comparative method by which one set of data was analysed and then the second set was analysed with the first one in mind.

The Findings

These findings may not only resonate with other teachers, but also help teachers to be more aware of what to expect if they accept the challenge to engage in professional development. They reveal the key emotions that these teachers experienced, before studying this MA, as well as the emotions that appear to have had a considerable influence on the transformation of these teachers' professional identities, and thus their motivation to engage and/or continue being involved in, professional development. In order to provide a level of confidentiality, the teachers' real names are substituted by pseudonyms.

Teachers' emotions before the MA in TEFL

From the findings that emerged from the data, these teachers appear to have felt three rather negative emotions: discontent, anxiety and fear, before embarking on their MA studies.

Discontent

In general, it may be argued that a person's motivation to change, in this case to engage in professional development is dependent on whether or not s/he is content or satisfied with his/her behaviour and/or situation. Regarding teachers, three of the main issues that may be involved in this are: *financial (dis)content* when considering the number of hours dedicated to the profession compared to the low monetary rewards; *pedagogical (dis)content* fuelled by the teacher's evaluation of whether or not his/her practice is successful or not; and *(dis)content with the amount of respect and recognition*, that a teacher perceives s/he receives in his/her context from significant others. These issues are illustrated in the extract below.

Before studying the MA, I was working in a primary school, and in a private language institution. I worked so many hours and the payment was not good. However, what I really hated was the feeling of being disposable, as I realized that my co-workers and I were not appreciated by the school authorities. All this made me feel exhausted, confused and de-motivated. As a result, I started to have





doubts about my competence and even about my value as a teacher

(Gloria)

In this extract, this teacher is echoing what many of these teachers reported as experiencing before studying the MA. Apart from poor payment that is a generalised problem in many countries around the world; this teacher's main grievance was the lack of respect and recognition that she received from the school authorities that seemed to threaten her sense of self-worth. This led her *"to have doubts about [her] competence and even about [her] value as a teacher"*.

Anxiety and Fear

Anxiety is possibly one of the main feelings that many people experience when facing a new challenge. It may stem from a concern, and an ensuing nervousness about something that has an uncertain outcome, based on people's self-perceptions, beliefs, expectations and feelings, as well as the significance that this challenge represents for a person's present or future life. When this anxiety is exacerbated by either excessive or negative self-evaluation, worries of potential failure, and concern about the opinions of relevant others, it may develop into a feeling of fear that may limit success. These issues are illustrated in the extracts below that represent how many of these teachers felt prior to studying the MA.

The major problem I encountered before the MA was that I was not sure if I would be able to handle this challenge. I remember that I did not want to apply for the program because I was afraid of failing. One of my friends told me that his experience in his master program had been very demanding. So I was cautious and I knew I could face a similar experience to that of my friend.

(José)

The main cause of these teachers' anxiety before studying the MA appears to have been their fear of failure. This may be owing to them questioning their sense of self-efficacy that is suggested by the phrase *"I was not sure if I would be able to handle this challenge"*. However, it was accentuated also by the importance that this teacher had given to a relevant others' opinion that a MA programme is very *"demanding"*.

Nevertheless, once these teachers had actually begun their studies, these rather negative feelings began to disappear.





When I started the program, I experienced a feeling of nervousness and anxiety. I thought I had to prove I was competent but I did not rely on my abilities. This feeling decreased as I focused more on learning from the experience than proving I was capable. I realized that this feeling was due to irrational fears and not about being able to carry out the assignments.

(Sylvia)

The phrase, "*I thought I had to prove I was competent*", seems to imply that teachers may feel threatened when embarking on professional development as they may be worried about losing face. For example, another teacher, Carlos, also mentioned that he had been "*kind of nervous ... afraid of making mistakes during the classes and giving a bad impression of [himself] as an English teacher*". However, once these teachers focused "*more on learning from the experience than proving [they were] capable*", they realised that this feeling was 'irrational', and they gained more self-confidence.

Teachers' emotions after the MA in TEFL

In contrast to the previous section, these teachers appeared to have felt three positive emotions: trust, pride and enthusiasm, during and after their MA studies.

Trust

Two facets of trust emerged from the data: *Self-trust* and *Trust in others*. *Self-trust* may be defined as "*self-confidence*", which is necessary because teachers need to be able to depend on their own emotional, mental and physical resources in order to be successful in their practice. *Trust in others* is also important as when there is a climate of trust, teachers appear to be more *open* when talking about their practices, and *more prone to taking risks*, all of which are necessary for professional development and the transformation of their professional identity as teachers. These issues are illustrated in the extract below that represents how many of these teachers felt after studying the MA.

Since I acquired updated information and more knowledge in the field of English language teaching I noticed that, to a certain extent, I developed more self-confidence. I don't feel as nervous as I felt before...I can also say that my classmates' comments were very enriching and helped me to do things better and therefore feel better about myself... for me it was very nice to share experiences with my peers





and realize that some of them had similar backgrounds as me. This developed a sense of understanding in our profession.

(Patricia)

A significant change owing to engaging in professional development is apparent in this teacher's comment. Not only did this teacher's self-confidence improve, but also her sense of self-efficacy. In addition, these were also developed further by discovering that she was not alone, her peers had '*similar backgrounds*' that helped them *trust in each other* and so develop "*a sense of understanding in [their] profession*" which is arguably the first step towards change and continual professional development.

Pride

According to the findings, these teachers appear to have acquired also a sense of professional and personal pride owing to their renewed self-confidence, self-perception, and self-esteem that developed during their professional development. All these perceptions are important as they may influence their sense of commitment, their decision-making, as well as their teaching practice in their working context. Furthermore, it may be argued that without these positive self-perceptions, teachers may feel inclined to leave the profession. Fortunately, these particular teachers appear to be proud of their achievements as evident in the following extract.

I have changed my self-perception. I learned that I am capable of achieving goals if I work very hard. The experience as a Masters student helped me to recognize that I can learn from my mistakes, I understood that if I want to achieve my professional goals I have to develop autonomy, to learn more about what I see in classes; but also I learned to work in groups, to share ideas and learn from my classmates and colleagues.

(Andrea)

Here, this teacher is listing the benefits of engaging in professional development. Now, instead of being nervous about accepting challenges, she has faith that she is "*capable of achieving goals if [she] work[s] very hard*". She is also no longer afraid about making mistakes as she now recognises that instead of these being negative, they are, in fact positive, as she can learn from them. Furthermore, she is now capable of understanding what she needs to develop, for example, autonomy, and reflection on her practice, in order to further improve her practice as a





teacher. Finally, another significant point she mentions is that she has now *“learned to work in groups, to share ideas and learn from ... colleagues”* which is vital in order to develop a professional learning community of teachers.

Enthusiasm

According to Ralph Waldo Emerson (1803-1882), *“enthusiasm is one of the most powerful engines of success”*. In this case, these teachers' enthusiasm seems to have fed off their developing self-trust, and trust in others, as well as their sense of professional and personal pride regarding the development of their abilities. In a nutshell, as one teacher (Iran) mentioned, based on their engagement in professional development, they now had *“new energy to continue teaching”*. This *‘new energy’* is explained by another teacher in the following extract.

During the program I began to see that my skills to analyze, synthesize, and evaluate information had improved. As a consequence, it was easier for me to make decisions. Moreover, I was enthusiastic...and I discovered that I was able to do things I never thought I could...I felt motivated to continue improving my cognitive skills, and see how far I could go.

(Ricardo)

It appears that during his professional development, this teacher was aware that he had improved vital skills in order to improve his professional practice. What is more, he seems to have surprised even himself as he *“discovered that [he] was able to do things [he] never thought [he] could”*. As a result, he appears to have acquired a form of task-based motivation, *“to continue improving [his] research and cognitive skills, and see how far [he can] go”*.

Conclusion

Unfortunately, it still appears to be the case that educational authorities and policy makers increasingly lean on rather impersonal data when evaluating a teacher's practice. Instead of searching for ways to empower teachers, more attention seems to be given to designing new accountability and pay-for-performance schemes. As a result, teachers may share not only discontent with this situation, but also a low morale that, in turn, may affect both their teaching practice, and whether or not they take advantage of professional development opportunities. However, the findings of this particular inquiry demonstrate that if teachers address



these issues by engaging in professional development, they may acquire emotional rewards that contribute strongly to their goal-oriented cognition and behaviour as teachers. These emotional rewards, not only may include the renewed feelings of trust and pride that are vital primary emotions that feed social capital, but also renewed enthusiasm to continue improving their teaching by engaging in continual life-long professional development.

References

- BEIJAARD, D. et al. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, v.20, (n.2), pp.107-128.
- BEIJAARD, D. et al. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, v.16, (n.7), pp.749-764.
- CALHOUN, C. & Solomon. R. (1989). *¿Qué es una emoción?* México: Fondo de Cultura Económica.
- DAY, C. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer.
- DAY, C. (2007). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. In: T.Townsend & R. Bates (Eds.), *Handbook of Teacher Education*. Netherlands: Springer.
- DAY, C. & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, v.17, (n.4), pp.403-415.
- DAY, C. et al. (2007). *Teachers Matter*. Maidenhead: McGraw Hill.
- GOODSON, I. F. & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Buckingham, UK: Open University.
- GOROZIDIS, G. & PAPAIOANNOU, A.G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, v.39, pp. 1-11.
- HARGREAVES, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, v.14, (n.8), pp.835-834.
- HARGREAVES, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, v.103, (n.6), pp.1056-1080.
- NIAS, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, v.26, (n.3), pp.293- 306.
- OPLATKA, I. (2007). Managing emotions in teaching: Toward an understanding of emotion displays and caring as none prescribed role elements. *Teachers College Record*, v.109, (n.6), pp.1374-1400.
- SMIT, B. (2003). *The emotional state of teachers during educational policy change*. Paper presented at the European Conference on



Educational Research, at the University of Hamburg, Germany,
17-20 September 2003, 1-18. Retrieved 10/09/03 from Education-
Line: www.leeds.ac.uk/educol/documents.

VYGOTSKY, L.S. (1986). *Thought and language*. MA: The MIT Press.



Grammaring: An almost holy trinity of genuine communication, playful focus-on-form and demand high pedagogy

Elka Todeva
New School, New York, EEUU

Multiple google sites identify global warming, the death penalty, homeopathy, abortion, and gun control as the five most widely debated topics with discussants generally taking diametrically opposing views. Though the role of grammar in language learning and teaching is not part of this top five list, it readily fits the category of a highly contentious issue that has seen its share of opinion pendulum swings. More than any other language component perhaps, grammar has been the object of numerous publications with conflicting findings in both the pedagogical literature and in language acquisition research (see e.g., Nassaji & Fotos 2011, Larsen-Freeman 2015, Hinkel 2016, and the references therein). Grammar also generates controversy at conferences, in the media, the blogosphere and the teachers' room. For the most part the debates have been and remain theoretically impoverished and Hamletian in nature – whether we should teach grammar or not and whether grammar instruction makes a difference or not (for meta-analysis of studies on the topic see e.g., Long 1983 and Norris & Ortega 2000). Like Myhill et al (2012), I would like to argue that the fundamental issue before us should not be whether to teach grammar or not but rather that we need more methodologically sound research and evidence based discussions about the type of grammar explorations that allow optimal learning to unfold.

In my teaching and research, I define learning conditions as *optimal* when, a) learners can notice important language features faster, b) they can understand the workings of the target language in a deeper, more global way, experiencing important pattern recognition and thus achieving significant cognitive shortcuts (later in the paper I will go over Ringbom's crucial distinction between system vs. item learning), c) the process of learning is joyful and does not require more neural energy than necessary, i.e. learning is facilitated through various strategies and techniques and with the help of different more knowledgeable others, d) the learners are engaged both cognitively and emotionally and what they are engaged with has personal meaning and is of importance to them and their communities, e) learners have ownership of language, and learner agency and learner discovery are seen as key, f) exposure and engagement with the language is multimodal (visual, auditory, tactile, etc), which leads to more durable learning with better recall and retention, and last but not least, g) the conditions of learning are similar to conditions of use, which addresses the so-called 'inert knowledge problem' where often students are in a position to do all the exercises in class but remain



unable to use the language accurately and appropriately in the real world (Larsen-Freeman 2003, Folse 2016).

As indicated in Todeva (2013), as a language educator, a linguist, and a perennial language learner, all my professional life I have been on a quest for finding an easier, faster, and more enjoyable way of learning languages. This quest has taken me on journeys far away from the familiar though extraordinarily varied terrain of applied linguistics and language pedagogy to cognitive and developmental psychology, the social and neurosciences, to kyudo and taichi, which have all offered helpful insights into the intricacies of human learning.

Like most language teachers, for years I explored various approaches to teaching, which allowed me to practice constructive eclecticism in an informed and principled way; I experimented with various lesson plan models gravitating toward the whole – part (focus-on-form) – whole framework as with it the conditions of learning are in alignment with the conditions of use; I came to look at errors as useful hypothesis testing rather than an indication of failure and with time I developed a rich array of techniques for offering corrective feedback which facilitated noticing without inhibiting the learner; I engaged my students in a way that worked on developing both their accuracy and fluency right from the beginning; I planned multimodal activities in order to accommodate all learning styles; I put a premium on learner discovery but also maintained enough teacher presence to reassure students accustomed to more teacher centered experiences; I employed rich scaffolding mechanisms such as aesthetically pleasing wall visuals containing essential vocabulary and grammar snippets and I tried to exercise what some call “cognitive load management” (Sweller et al 2011), which allows students to be more adventurous in their language production; I engaged my students in contrastive intra- and interlinguistic explorations, knowing that the only way to fully understand something is to understand what it is not (e.g., no learner of English can fully understand the meaning of the word “clock” until it is juxtaposed with “watch” given that many languages have just one word that covers both, *tokei* (Japanese), *часовник* (Bulgarian), *reloj* (Spanish); I consistently tried to foster both cognitive and emotional engagement, as my students and I conducted lively focus-on-form, couched in genuine communicative exchanges. I paid close attention to what topics the students were interested in and artfully helped them to uncover powerful grammatical patterns that were naturally “embedded” in these topics (looking at the FIFA World Cup Final teams or at the countries at the Olympics, for instance, the learners could see patterns in the way English articles are used with geographical names – Brazil, Spain, Jamaica and most other countries take the zero article, while countries whose names end in “s” or have composite names with a common noun in them take “the”, the





Netherlands, the Philippines, the United Kingdom, the United Arab Emirates; sharing about pets' habits or holidays from each student's culture generates a true input and output flooding of Present Simple Tense forms; showing one's Facebook pictures to one's classmates, on the other hand, invariably triggers multiple instances of the Progressive). This is what Ringbom (1982) defines as *system*, as opposed to *item* learning. Instead of just learning a number of geographical names, students explore a much wider territory and see bigger patterns in the way the target language operates. System learning is not only more empowering communicatively speaking, but is more brain-friendly as well. Cognitivepsychologies have long pointed to the human brain as a veritable pattern-making machine that operates from an early age (Berko 1958).

Back to grammar and my own experimentation with its learning and teaching, I can say that on most days I was happy with my language teaching, first EFL and later ESL. More importantly, I was happy with my students' learning. It was not until

Diane Larsen-Freeman (1995) introduced the term "*grammaring*" that I finally had a word which seemed to capture the essence of what I had been doing in class and the essence of my teaching philosophy. It conveyed a kind of dynamism and excitement one associates with activities like skiing, surfing or snowboarding. Like these *ing*-words, grammaring suggested something playful and fun, implying at the same time an experience requiring maximum mental alertness.

The more I reflected on my conceptualization of grammaring, the more I saw it as important to emphasize that, above all, grammaring required a complete re-thinking of grammar. Both teachers and students needed to start seeing grammar not just as a system of structures and rules but as a wonderfully economical meaning-making device and an important identity-negotiation tool.

With such awareness one stops looking at grammar as a burden and starts investing into a critically important component of language. Practicing "grammar as choice" (Carter & McCarthy 2006, Jones et al 2013) and "grammar as a liberating force" (Widdowson 1990), one develops a better sense of how things fit together in a language and the range of grammatical expressions one can choose from to best express one's thoughts and feelings in a nuanced and maximally appropriate way, influenced by a whole host of factors such as register, degree of formality or deliberate foregrounding of certain information.

To give people a sense of the essence of grammaring and how it works in the classroom, including low tech, resource poor, large classes, I often engage students and colleagues in a conversation around the banknotes and coins used in their country; in their various editions, these





are infinitely interesting and beautiful. My genuine questions are around the symbols shown on the money, why and how these symbols were chosen, about the scripts used, the political figures depicted and historical buildings chosen, whether some editions were already discontinued, etc. As the real knowers in this conversation, my audience is more than eager to offer rich information on all these questions. When we later look at the “transcript” of my questions, people notice that the vast majority of my questions contain the same form (BE + V3), i.e. the passive. This observation triggers a grounded exploration of how the active and the passive voice are different, followed by a closer look at various contexts where the choice of the active or the passive is more powerful, giving prominence to either the doer of the action or the thing(s) being done. The NPR documentary on the life of a T-shirt is one great resource for a post focus-on-form exploratory talk. It contains four segments entitled cotton, machines, people, boxes; I ask the students to predict the number of passive or active forms used in each segment and then to discuss the grammar choices in the original. The topic triggers not just an important linguistic exploratory talk (Jones et al 2013) but social awareness as well.

In the banknotes ‘language related episode’, which starts the whole – part – whole cycle, it is the teacher who is doing all the grammaring initially, i.e. using all these PV constructions. The students have an easy, manageable task. Linguistically speaking, their responses often contain just a lexical item or two, e.g. “In New Delhi” (in response to my question about where coins are minted in India). This is “cognitive load management” in action. It is during the second ‘whole’ that the students go into “creative automatization” (Gatbonton & Segalowitz 1988), getting holistic practice with conversations that naturally trigger multiple uses of the acquired structure as in the talk about the life of T-shirts.

For further examples of what grammaring looks like in the language classroom and the way it can facilitate and expedite the learning of some of the most challenging grammatical categories of English such as the English tenses, the English articles, prepositions and conditionals, see Todeva 2011 and 2015:

Todeva, TESOL International Webinar Series: Grammaring - unpacking the concept
<http://eventcenter.commpartners.com/se/Meetings/Playback.aspx?meeting.id=814740>

Todeva TEC talk, India Hyderabad 2015
https://www.youtube.com/watch?v=_kSeRduqZ5g&feature=share

In all the examples in these two workshops, the grammatical forms under scrutiny are abundantly occurring in the conversations initiated by the students. They also figure prominently in the follow-up ‘language digs’, e.g. when each student had to bring to class a favorite joke or two that invariably contained the a/the articles switch. Sanz & Morgan-Short (2004) suggest that tasks in which L2 forms are task essential, meaning





that a task cannot be accomplished unless participants use a specific structure, are most helpful.

Space constraints preclude a full description of grammaring here. Several important points need mention, however. Grammaring includes consistent focus-on-form but it is quite different from the more traditional presentation-practice-use (P-P-U) model. It flips the P-P-U pyramid on its head and starts with use, which allows both the teacher and the students to “notice the gap” (Swain 1995) in their production abilities, which stimulates greater student investment and allows for more fine-tuned lessons to unfold. Production comes early but it is well scaffolded. The concept of “cognitive load management” is key for grammaring practitioners. As noted, in the initial usage phase, it is the teacher who does the heavy lifting as far as grammar is concerned but the students are the main content providers and knowers, which creates a more egalitarian relationship in the classroom with multiple benefits. The students maintain ownership of language at all times. In the initial use stage, corrective feedback is offered primarily through recasting aimed at information expansion or clarification. The teacher has a provisional syllabus in mind containing core grammatical elements that give learners of a particular proficiency level maximum communicative mileage. This syllabus, however, lacks the rigidity of a traditional structural syllabus. It is student driven with regard to areas of exploration in the sense that the teacher pays close attention to the topics students bring to the table. Amidst this thematic richness, the teacher artfully guides the class energy to the topics that naturally trigger the use of grammatical categories that are of significant communicative importance and/or are particularly challenging for learners. In this respect grammaring is different from Dogme like emergentism or focus-on-form only as the need arises (Long 1991). It emphasizes preventative over just remedial approaches; it directs particular attention to the so-called late acquisitional categories of English in need of expedited learning and to grammatical categories vulnerable to fossilization. Drawing on findings from Error Analysis, Corpus Linguistics and SLA research, and always taking into account what students are developmentally ready for, we can be more strategic with regard to what the learners explore at greater depth, not leaving too much to chance as has often been the case with CLT. Scrivener and Underhill (2012) have encouraged the profession to reassess learning outcomes, appealing for Demand High Teaching, where we consistently strive to create conditions that maximize student learning (see also Todeva, 2011 and Todeva 2013).

Through engaging the students in grammaring, one aims at three types of consciousness that Ellis (2016) identifies as critical for language learning: *consciousness-as-noticing*, *consciousness-as-understanding*, and *consciousness-as-control*. The typical progression is from inductive to





deductive and back to inductive exploration. In this way, one not only accommodates different learning styles but also accommodates, and enriches, cultural preferences. By inviting analysis of the language used in the initial communicative exchange, i.e. during the first component of the whole – part (focus-on-form) – whole framework, we induce conscious attention to form (i.e. noticing). We also allow form:meaning mapping understanding that is both contextualized and extrapolated.

In fact, grammaring is designed, and ideally implemented, as a classic Mediated Learning Experience (MLE) (Feuerstein et al 1999). An MLE presupposes three things that occur during an interaction – intent, meaning, and transcendence. Intent refers to the intent of the mediator, the teacher, or whoever is in charge of the interaction, to focus the attention of the learner on a particular thing, e.g. the type of articles (definite, indefinite or zero) that collocate with the names of countries represented at the Rio Olympics. The goal is to open up a *repertoire of possibilities*

(Myhill et al 2012), not to teach about “correct” ways of writing and speech, The Life of a T-shirt example being a case in point. The second feature of an MLE is imparting meaning. This is what, according to Feuerstein, keeps a person involved in the interaction. Transcendence is at the heart of mediation. It involves moving beyond the here and now to other contexts or situations where a particular language pattern may be at play, e.g. seeing that the a/the article first second mention switch does not only occur in jokes (A neutron walks into a bar and orders a beer. For you, *the* neutron is told, there is no charge.) but is commonly witnessed

in fairy tales as well (Once upon a time there was *an* old donkey who had served his master well for many years. *The* poor donkey ...).

By being encouraged to both analyze texts (they can be simple ones such as various signs “no parking”, “no trespassing” or quite elaborate ones, e.g. a series of exchanges from a video clip) and create texts, learners work simultaneously on their implicit and explicit knowledge. These feed on one another, both being dynamic systems in a continual flux. As Ellis rightly points out, implicit knowledge, which is the type deployable for effortless communication, does not consist of ‘rules’, or even ‘features’. It is a maze of neural connections that develop gradually through exposure to input and through output and interaction, with feedback as a critically important component as well (Ellis 2016). Developing automaticity and finessing one’s implicit knowledge does take time. It is counterproductive and detrimental to both teachers and students to have unrealistic expectations. We cannot achieve in a session or two what takes years to acquire, such as late acquisitional categories like the English articles, phrasal verbs or gerunds and infinitives. At the same time, given the time consuming natural acquisition of many core grammatical categories like the ones mentioned above, it is clear that it is





one of the primary responsibilities of the classroom to offer cognitive shortcuts that allow students to notice things faster and understand them holistically rather than in a fragmented isolated item-based manner (see again the grammaring activities described in Todeva 2011 and 2015). Through consistent focus-on-form embedded in genuine, interesting, and meaningful exchanges we can prime the processes that ultimately lead to effortless communication. With grammaring where, with the flipped P-P-U, the conditions of learning are brought closer to the conditions of use, this ultimate goal is less elusive. Also, as the learners are the ones doing the unraveling of the form:meaning mapping, with ownership of both language and topics, success seems more uniform with a noticeably higher level of engagement.

Research on the role of consciousness and noticing in language learning has pointed to several key factors affecting the extent of noticing: the frequency of form encounter, the perceptual saliency of items, the instructional strategies that focus the learner's attention, and the kind of task the learner is engaged with (Schmidt 1990, Richards and Reppen 2016). By subtly engaging more fully with student initiated topics that naturally trigger 'input and output flooding' like the Present Simple rich talk around pets' habits mentioned earlier, grammaring offers multiple encounters of a particular structure of interest. Perceptual saliency is consistently boosted through so called 'enhanced input' in the form of highlighting, peripheral charts on walls with key grammar information or through simple enunciation. The language experiences are rich and varied, following a receptive to productive engagement progression. This frees much needed neural resources for pure noticing at the beginning as in the example of the banknotes exploration where initially it is the teacher who does all the grammaring while the students are simply being bombarded by Passive Voice forms used in prototypical context.

One final noteworthy point, grammaring embraces the concept of 'porous classrooms', intentionally blurring the boundaries between the real world and the classroom. Instead of given traditional homework assignments, students are asked to find samples of the grammar explored in class by taking pictures of let's say signs or bumper stickers illustrating the particular grammar structure or by bringing song, book or movie titles that follow a grammatical pattern that they may further analyze in class. One can have a wonderful sharing of favorite movies while at the same time doing serious focus-on-form, analyzing the reasons for the use of the definite article in titles like 'The Chronicles of Narnia' as opposed to the choice of the zero article in 'Finding Nemo' or 'Mephisto'.

To sum up my conceptualization of grammaring, it celebrates additive rather than prescriptive either-or approaches. It involves both inductive and deductive explorations; it encourages a playful attitude



towards language, focusing on both the possibilities and limits of a structure. It invites intra- as well as interlinguistic comparisons and taps into all the semiotic resources of the learner, exploring various grammar choices and their impact on meaning-making and rhetorical outcomes. Grammaring aims at both accuracy and fluency; it embraces emerging topics and discussions but also emphasizes the importance of being artfully and subtly strategic; it puts a premium on both cognitive and emotional engagement; focus-on-form is encouraged both inside and outside the classroom; grammar, vocabulary, pronunciation, and pragmatics are seen as an organic whole; it fits Scrivener and Underhill's definition of demand high teaching by always pushing the learners to deeper learning and constant experimentation but it is also very careful about cognitive load management; authentic communication is the primary goal and yet discussions are subtly centered around topics that naturally trigger input and output flooding of core elements of the target language, i.e. the elements that give students significant communicative mileage, such as, for instance, the core tenses or key prepositions related patterns.

The rest is sheer joy – the joy of sharing and discovery, seeing not only the target language in intriguing and intellectually stimulating ways, but seeing one's own L1 and any prior languages in one's repertoire through new exciting lenses as well.

References

- BERKO, J. (1958). The Child's Learning of English Morphology. *Word*, 14, pp.150-177.
- CARTER, R. and Mc Carthy, M. (2006). *Cambridge Grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (2016). Grammar Teaching as Consciousness Raising. In E.Hinkel, (ed.), *Teaching English Grammar to Speakers of Other Languages*. New York:Routledge.
- FEUERSTEIN, R. et al. Eds. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. London: Freund Publishing House Ltd.
- FOLSE, K. (2016). Grammar in Student Books vs. Grammar that Students Need: Which Grammar to Include, Which Grammar to Omit. In E. Hinkel, (ed.) *Teaching English Grammar to Speakers of Other Languages*. New York: Routledge.
- GATBONTON, E.&SEGALOWITZ, N. (1988). Creative automatization: Principles for promoting fluency within a communicative framework. *TESOL Quarterly*, vol.22, (n°3), pp. 473– 492.
- HINKEL, E. (ed.). (2016). *Teaching English Grammar to Speakers of Other Languages*. New York: Routledge.

- JONES, S. et al. (2013). Playful Explicitness with Grammar: A Pedagogy for Writing. *Literacy*, vol. 47, (n°2), pp. 103-111.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1995). On the teaching and learning of grammar: Challenging the myths. In F. Eckman et al. (Eds.), *Second Language Acquisition: Theory and Pedagogy*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Boston, MA: Thomson/Heinle.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2015). Research into practice: Grammar learning and teaching. *Language Teaching*, vol. 48, Issue 02, pp. 263 – 280.
- LONG, M.H. (1983). Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research. *TESOL Quarterly*, vol. 17, (n° 3), pp. 359-382.
- LONG, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot et al. (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: Benjamins.
- MYHILL, D.A. et al. (2012). Re-Thinking Grammar: the Impact of Embedded Grammar Teaching on Students' Writing and Students' Metalinguistic Understanding. *Research Papers in Education*, vol. 27, (n°2), pp. 139-166.
- NASSAJI, H. & FOTOS, S. (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms. Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. New York: Routledge.
- NORRIS, J. & ORTEGA, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, vol. 50, (n°3), pp. 417–528.
- RICHARDS, J. & RIPPEN, R. (2016). 12 Principles of Grammar Instruction. In E. Hinkel, (ed.), *Teaching English Grammar to Speakers of Other Languages*. New York: Routledge
- RINGBOM, H. (1982). On the distinctions of item learning vs. system learning and receptive competence vs. productive competence in relation to the role of L1 in foreign language learning. In *Psycholinguistics and Foreign Language Learning. Conference Papers*. Stockholm, Sweden and Åbo, Finland. ERIC #: ED276320.
- SANZ, C., & MORGAN-SHORT, K. (2004). Positive evidence versus explicit rule presentation and explicit negative feedback: A computer-assisted study. *Language Learning*, vol. 54, (n°1), pp. 35–78.
- SCHMIDT, R. (1990). The role of consciousness in second language learning.



Applied Linguistics, vol. 11, (nº2), pp.129–158.

SCRIVENER, J. & UNDERHILL, A. (2012). Retrieved from <https://demandhighelt.wordpress.com/what-is-demand-high/>, on August 27, 2016.

SWAIN, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (eds.), *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

SWELLER, J. et al. (2011). *Cognitive load theory*. Springer: New York.

TODEVA, E. (2011). Gramming - unpacking the concept. TESOL International webinar series <http://eventcenter.commpartners.com/se/Meetings/Playback.aspx?meeting.id=814740>.

TODEVA, E. (2013). Gramming: a personal odyssey perspective, in *The Language Teacher*, Issue 37.4, Kobe, Japan.

TODEVA, E. (2015). Paradigms of enrichment in language and teacher education. In *TEC 2015*. Hyderabad, India: British Council.

WIDDOWSON, H. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.





Sección II

Ponencias Generales







Lengua y cultura en la enseñanza de lenguas Trabalhar a interculturalidade através das artes

Rosario M. Acuña
Nelia Díaz Gonçalves

Introdução

As práticas pedagógicas observadas nas Instituições escolares, em muitos casos, estão fundamentadas em uma ação homogeneizadora, com um currículo monocultural que, muitas vezes, ignora e cala a diversidade cultural.

Aspecto fundamental, já que, dependendo da ideologia, da concepção de homem e sociedade incorporados pelos professores durante sua formação e sua experiência, o trato dado aos conteúdos, a maneira de interpretá-los, o sentido/significado estabelecido para o mesmo irá influenciar na prática pedagógica e, portanto, na transmissão/produção cultural com seus alunos.

Devemos reconhecer que vivemos um "novo" cenário, o que reivindica o nacional, mas que transcende essas barreiras, em relação com o global.

A complexidade das relações sociais e a diversidade cultural atualmente requerem novas formas de se elaborar o conhecimento e a pesquisa no âmbito da Educação. Segundo Candau (2000): *"[...] é possível afirmar que a perspectiva intercultural em Educação não pode ser dissociada da problemática social e política presente em cada contexto"* (p. 49).

É dentro desse enfoque que podemos afirmar, então, que a incorporação de uma perspectiva intercultural, *"[...] não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos ou por determinadas áreas curriculares, nem focalizar sua atenção a determinados grupos sociais"* (Candau, 2000: 51). A concepção de Educação é ampliada, passando a ser entendida, como salienta Fleuri (2003: 20): *"[...] como um processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, se torna um ambiente criativo e propriamente formativo [...]"*.

Assim, o enfoque artístico, marca, uma identidade própria e única em cada contexto.





Alguns conceitos básicos

Cultura

A cultura é um elemento do processo social que molda a todo o momento seus indivíduos e tratando-se de um processo acumulativo das experiências históricas das gerações anteriores de um grupo humano, não sendo possível denominar como “a cultura” como algo finalizado que não sofre alterações. Segundo Richter: a cultura, [...] envolve tudo o que é criado pelo ser humano: *produtos materiais*, tais como artefatos, roupas; *produtos sociais e de comportamento*, tais como famílias, corporações, escolas, formas de relacionamento social; e *produtos mentais*, tais como conceitos e sistemas de pensamento. (p.25)

É possível compreender a importância da cultura para essa formação individual e que a cultura se torna única para cada indivíduo, tornando-se um processo delicado e complexo que marca e constitui seus indivíduos numa ampla rede de relações.

As Artes, permitem adentrar em um rico universo de trabalhos com a diversidade cultural em sala de aula.

O trabalho com a diversidade objetiva despertar no educando uma atitude positiva na relação com aquilo que é diferente dele. Isso serviria de preparação para o resto de sua vida nas situações adversas, transformando em êxito essas experiências.

Um currículo deste tipo, deve problematizar as identidades ditas fixas, proporcionando processos educativos que possibilitem aos aprendizes experiências com a alteridade e a resiliência, tornando esse processo educativo rico no trato com as diferenças existentes nos espaços em que os sujeitos estão inseridos.

Multiculturalidade- Interculturalidade

Ao ser considerado o uso do termo “multiculturalidade”, Richter (2003) afirma que: tem sido utilizado como sinônimo de “pluralidade ou diversidade cultural”, indicando as múltiplas culturas presentes hoje nas sociedades complexas. No entanto a denominação de “multicultural”, não dá conta do panorama atual. Surge então, o termo “interculturalidade”, que implica uma inter-relação de reciprocidade entre culturas. Esse termo seria, portanto, o mais adequado em um ensino aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais. O multiculturalismo, teoricamente, entende que as diferenças são produzidas na relação harmoniosa com a produção e a recepção ideológica de signos culturais. As diferenças não são constantes e inalteráveis, mas sim construções culturais e históricas. Em consequência disso, o que deve ser feito é a modificação, a reconstrução dos sistemas intolerantes existentes no trato com as diferenças, que funcionam em termos de estruturas de dominação e subordinação. Em





nossa sociedade, precisamos trabalhar criticamente e buscar caminhos que possam nos conduzir a uma sociedade mais justa, igualitária.

Neste sentido, a escola é uma importante instituição desse processo e o ensino da arte pode desempenhar um papel transformador aliado a processos escolares. É importante achar equilíbrio entre a igualdade e a diferença, conforme indicada por Richter (2003, p.27).

Da multiculturalidade à interculturalidade

Os termos multiculturalismo e interculturalismo são muitas vezes utilizados como sinônimos. No entanto, neste trabalho empregamos a palavra multiculturalismo para significar uma realidade social: a presença de diferentes grupos culturais numa mesma sociedade.

A toma de consciência desta realidade, em geral é motivada por fatos concretos que explicitam diferentes interesses, discriminações e preconceitos presentes no tecido social. Uma situação até então considerada "normal" e "natural", se revela como permeada por relações de poder, historicamente construídas e marcada por desigualdades e estereótipos raciais e culturais. Os "outros", os diferentes se revelam em toda a sua concretude. Para muitas pessoas e grupos sociais esta descoberta é altamente ameaçadora. Surgem então comportamentos e dinâmicas sociais que constroem muros. Física, afetiva e ideologicamente evita-se o contato e criam-se mundos próprios, sem relação com os "diferentes". Fenômenos desta natureza provocam na sociedade "apartheid's" sociais e culturais, processos de guetificação que, nas grandes cidades latino-americanas, cada vez mais se acentuam. Portanto, a consciência do caráter multicultural de uma sociedade não leva espontânea e necessariamente ao desenvolvimento de uma dinâmica social informada pelo caráter intercultural.

O interculturalismo supõe a deliberada interrelação entre diferentes culturas. "O prefixo inter indica uma relação entre vários elementos diferentes: marca uma reciprocidade (interação, intercâmbio, ruptura do isolamento) e, ao mesmo tempo uma separação ou disjuntiva (interdição, interposição, diferença). Este prefixo não corresponde a um 'mero indicador retórico, mas se refere a um processo dinâmico marcado pela reciprocidade de perspectivas'. Estas perspectivas são representações sociais construídas em interação (Ibidem). Para Micheline Rey (1986) o prefixo se refere à interação, mudança e solidariedade objetiva. Caracteriza uma vontade de mudança, de ação no contexto de uma sociedade multicultural".(Muñoz Sedano, 97, p.119)

Para Zuñiga Castillo e Ansión Mallet (1997) , a interculturalidade pode converter-se num princípio normativo, no âmbito pessoal e dos processos sociais. No nível individual supõe promover o diálogo no interior de cada pessoa entre as diversas influências culturais que a configuram e





a que está exposta, às vezes em conflito ou não sempre fáceis de serem harmonizadas.

Obviamente surgem problemas ao se tentar processar as múltiplas influências, mas, ao fazê-lo de modo mais consciente, talvez se facilite um processo que de toda maneira se inicia no interior da pessoa sem que ela tome plena consciência dele. Este diálogo consciente se pode dar de muitas formas e não se sabe bem como se produz. No entanto, se pode perceber visivelmente que pessoas submetidas a influências culturais diversas freqüentemente processam estas influencias de modos similares (1997: 15)

Em geral, este processo emerge com maior frequência quando se muda de contexto habitual de vida ou, por alguma razão, se é obrigado a entrar em relação com grupos e culturas diferentes da nossa de origem. Quanto ao nível social, a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Neste sentido, trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos envolvidos e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território. Esta seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural.

Educação Intercultural: o que é e o que não é

Tendo presente as reflexões acima realizadas, podemos afirmar com Jordán (1996) que a educação intercultural no âmbito escolar não pode ser reduzida a um desejável horizonte democrático e a um ideal pedagógico com pouca incidência na prática cotidiana, limitado à introdução de um conjunto de atividades esporádicas sem integração com o currículo escolar, a uma série de apresentações de palestras, espetáculos musicais, comidas, danças, videos, etc, sobre diferentes culturas; a um conjunto de atividades ou mesmo a um currículo específico dirigido exclusivamente a determinados grupos sócio-culturais e/ou escolas onde há uma presença significativa de alunos/as "diferentes"; neste caso, facilmente terminaria por adotar a abordagem da educação compensatória, interpretando a diferença como déficit, particularmente na área acadêmica; a uma preocupação exclusiva de determinadas áreas curriculares, consideradas mais afins a este tipo de preocupação como as ciências sociais, filosofia, língua materna, atividades artísticas, etc.





Língua e cultura no ensino de Línguas

O conceito de interculturalidade tem uma forte relação com o da educação, ambos uma necessidade e exigência da sociedade atual. A interculturalidade passa pois pelo desafio lançado pela globalização e suas implicações étnicas e culturais. Identidade, homogeneidade e diversidade são os eixos definidores da interculturalidade, que tem na educação e suas instituições e agentes os meios de desenvolvimento. Os valores são os da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da igualdade, tolerância, educação multicultural. A interculturalidade visa assim não apenas a formação mas também a integração dos grupos no todo social. A interculturalidade pressupõe a educação democrática, a transnacionalidade da mesma e a superação dos hermetismos sociais do Estado-Nação, bem como a oposição à supremacia de culturas sobre outras.

A cidadania global, a educação e a sociedade em fusão, são os valores transversais da interculturalidade social do mundo de hoje, que se pretende integradora, equitativa, justa, responsável e solidária, de modo a manter as diferenças sem subalternizações nem sobreposições e intolerâncias. A interculturalidade é assim um dos instrumentos de amenização e refundação da sociedade moderna na senda da globalização. Ou está para além do materialismo político-económico: uma globalização de valores, de cultura, de formação, de identidades e de cidadania plena.

É neste contexto que aposta-se em que o âmbito do ensino de Línguas, passa a ser propício para uma abordagem desde a interculturalidade.

A interculturalidade através das artes

Muitos têm sido os modelos educativos desenvolvidos na perspectiva da promoção de uma educação intercultural. Esta tensão dialética entre o comum e o diferente é inerente à perspectiva da educação intercultural e é possível distinguir e agrupar as diferentes propostas a partir de como se situam e trabalham esta tensão.

Para Bartolomé Pina (1997), o critério fundamental que identifica as diferentes tendências é sua finalidade última, o que se pretende potenciar através da ação educativa. Surgem então, a partir da análise de programas concretos, cinco grandes opções: manter a cultura hegemônica de uma sociedade determinada, reconhecer a existência de uma sociedade multicultural, fomentar a solidariedade e reciprocidade entre culturas, denunciar a injustiça provocada pela assimetria cultural e lutar contra ela e avançar em direção a um projeto educativo global que inclua a opção intercultural e a luta contra todas as formas de discriminação. Somente os modelos orientados pelas três últimas finalidades assinaladas





poderiam, segundo esta autora, ser considerados como adotando de alguma forma ou em algum grau, mesmo com caráter limitado, uma perspectiva intercultural.

Quais seriam, então, os critérios básicos para se promover processos educativos em uma perspectiva intercultural? Enumeramos a seguir alguns que consideramos fundamentais: 1. o ponto de partida deve ser uma perspectiva em que a educação é vista como uma prática social em íntima relação com as diferentes dinâmicas presentes numa sociedade concreta:

A pedagogia intercultural é tanto escolar como social. A sociedade e a escola têm de unir suas ações no processo de educação intercultural. Consequentemente, não seria arriscado afirmar que a pedagogia intercultural tem um 50 por 100 de pedagogia escolar e outro 50 por 100 de pedagogia social. (Merino y Muñoz, 1995: 133)

2. é importante articular a nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural com as questões relativas à igualdade e ao direito à educação como direito de todos/as. Estas duas exigências mutuamente se reclamam e não podem ser vistas como contrapostas. A atenção às diferentes identidades é inerente a construção da igualdade e da democracia;

3. a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos ou por determinadas áreas curriculares, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, a todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como a cada uma das escolas e ao sistema de ensino como um todo;

4. esta perspectiva questiona o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente está presente na escola e nas políticas educativas e coloca uma questão radical: que critérios utilizar para selecionar e justificar os conteúdos "no sentido amplo", que não pode ser reduzido aos aspectos cognitivos- da educação escolar?

5. educação intercultural afeta não somente aos diferentes aspectos do currículo explícito, objetivos, conteúdos propostos, métodos e estilos de ensino, materiais didáticos utilizados, etc, como também o currículo oculto e as relações entre os diferentes agentes do processo educativo professores/as, alunos/as, coordenadores/as, pais, agentes comunitários, etc. Neste sentido, trabalhar os ritos, símbolos, imagens, etc, presentes no dia a dia da escola e a auto-estima dos diferentes sujeitos e construir relações democrática que superem o autoritarismo e o machismo tão



fortemente arraigados nas culturas latino-americanas, constituem desafios iniludíveis.

Em poucas palavras

A perspectiva da educação intercultural apresenta uma grande complexidade e nos convida a repensar os diferentes aspectos e componentes da cultura escolar e do sistema de ensino como um todo, que não podem ser trivializados. Coloca questões radicais que têm que ver com o papel da escola hoje e no próximo milênio. Todos os educadores e educadoras estamos convidados a refletir sobre nossas teorias e nossas práticas a partir dos desafios que ela nos coloca.

Referências Bibliográficas

- BARTOLOMÉPINA, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs Edit.
- CANDAU, V. M. (org.). (2000). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CANDEAU, V. M. (1998). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- DA SILVA, T. T. (org.). (2002). *Alienígenas na sala de aula: introdução aos estudos culturais em educação*. 4.ed. Petrópolis/RJ: Vozes.
- DAYRELL, J. (1996). A escola como espaço sócio-cultural. In J. Dayrell, *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- FLEURI, R. M. (2003). Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, (23), pp. 16-35.
- FORQUIN, J. C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). Currículo e diversidade cultural. In T.T. Silva e A. Moreira (org.). *Territórios Contestados*. Rio de Janeiro: Vozes.
- GIROUX, H. (1995). Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In T. T. Silva (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- JORDÁN, J. A. (1996). *Propuestas de Educación Intercultural*. Barcelona: CEAC.
- MERINO, J. e Muñoz, A. (1995). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural, *Revista de Educación Madrid*, (307).
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997). *Educación Intercultural: teoría y práctica*. Madrid: Edit. Escuela Española.
- STOER, S. (1994). Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica. *Revista da Associação de*



Sociologia e Antropologia da Educação. Educação, Sociedade e Culturas, (1), pp. 07-27. Ed. Afrontamento: Porto.





Propuesta de trabajo con expresiones idiomáticas a partir de la concepción del círculo de Bakhtin

Carla Alves Lima
Denise Ferreira de Faria

Introducción

En primer lugar, para conocer una segunda lengua el alumno debe, además de comprender el significado de las palabras, conocer las costumbres, la rutina y los modos de interacción del nuevo idioma. O sea, el alumno debe conocer la cultura y la sociedad por las que transita esa lengua. Un ejemplo de interacción es que en la cultural brasileña existe la costumbre de saludar con *buenas tardes* cuando pasan de las doce horas, mientras que en la cultura uruguaya se saluda con *buenas tardes* después del almuerzo, aunque este sea a las tres de la tarde. Para los uruguayos antes del almuerzo se saluda con *buenos días*. Así, hay distinciones en ambos idiomas y en las costumbres, aunque eso no causa perjuicio en los idiomas, ya que es en las diferencias que debemos actuar.

Conocer estas costumbres es algo fundamental para evitar malentendidos. Comprender una lengua es más que conocer su léxico, es conocer su funcionamiento en su contexto social. Cada lengua tiene sus propios rasgos culturales. Así, esta investigación tiene como objetivo presentar una propuesta didáctica a partir de expresiones idiomáticas. Para eso, vamos a referirnos a la perspectiva de Bakhtin sobre los géneros del discurso (2011).

Así, la propuesta consiste en observar las expresiones idiomáticas que los alumnos suelen conocer en portugués, para después mostrarles expresiones en lengua española. También pretende ampliar el debate sobre este género del discurso. La propuesta fue pensada para un grupo de adultos que una vez por semana estudian en una escuela municipal de la ciudad de Jaguarão, en el departamento de Rio Grande do Sul. Su objetivo es promover un diálogo entre las culturas a partir del género *expresiones idiomáticas*.

Este género fue elegido por ser parte de la rutina de las personas y de charlas informales, y también por traer la cultura popular de los pueblos, su historia, identidad y memoria. La idea es utilizar las expresiones que los alumnos conocen en portugués y mostrarles qué sucede en español.

Marco teórico

Para esta investigación utilizamos la concepción bakhtiniana sobre los géneros del discurso, en la que el filósofo ruso apunta que: "Os enunciados e seus tipos são correias de transmissão entre a história da





sociedade e a história da linguagem” (2011: 268) O sea, los géneros del discurso son enunciados “relativamente estáveis” (2011: 262). En relación con su naturaleza, ellos se dividen en géneros primarios, que son los más sencillos del ámbito cotidiano, y los secundarios, que son más complejos, como los literarios o publicitarios.

El género *expresiones idiomáticas* no tiene un origen conocido, sino que surge de las interacciones sociales y culturales entre los pueblos. Por ejemplo *me tomé el pelo* es una expresión idiomática dicha por uruguayos. Para los brasileños no tiene el mismo sentido. El alumno que solamente conoce el léxico, puede tener una comprensión equivocada y no llegar al significado correcto de ‘burlarse de alguien’ que es usado por los uruguayos. El alumno brasileño debe ponerse en el lugar del otro para intentar comprender la expresión que funciona en la sociedad uruguaya y no, en la brasileña. Por eso es importante conocer el bagaje del alumno para después traerlo al idioma español y generar, así, un diálogo entre las culturas.

Por cultura tomamos la visión de Bakhtin (2011: 364) para quien “a unidade de uma cultura é uma unidade aberta.” O sea, comprendemos *cultura* como algo móvil, heterogéneo. Para eso, algunas reflexiones deben ser establecidas. El alumno debe ponerse en lugar del otro y volver a su contexto de origen modificado —*empatía*— según Bakhtin (2011).

De acuerdo con Bakhtin (2011), para que el estudiante consiga ponerse en el lugar del otro, hay que estar afuera del lugar —*exotopía*— y mirar lo que el otro no consigue mirar de sí mismo, el excedente de visión. Para llegar, al fin, a la *alteridad*: mirar el mundo a partir de la mirada del otro.

Además, los géneros del discurso se componen por el tema, el estilo de lenguaje y la construcción composicional (Bakhtin, 2011: 261). En nuestra investigación, las expresiones idiomáticas se dan por la asociación de elementos cotidianos en situaciones conversacionales entre los hablantes. Se relacionan elementos comunes de la cultura popular que se transforman en oraciones y adquieren otro significado. Luego, sirven para otras situaciones.

Las expresiones idiomáticas son oraciones cortas que se utilizan en determinados contextos específicos del diálogo. Por ejemplo, la expresión del libro de Eres Fernández et al. (1999: 20): *hablar por los codos*, significa, dicho sobre una persona, que habla mucho. En lengua portuguesa hay una expresión similar: *falar pelos cotovelos*. A partir de esto se puede observar que hay expresiones similares entre los dos idiomas, con el mismo sentido y sin necesidad de conocer el origen. Por otro lado, no todas las expresiones tienen su par similar como puede observarse en Eres Fernández et al. (1999: 48): *ponerse las botas*, que quiere decir ‘divertirse’.





En Eres Fernández et al. (1999) se sugiere otra reflexión sobre las expresiones idiomáticas, según la cual:

Son parte del saber lingüístico de una comunidad; están institucionalizadas, estandarizadas y convencionalizadas; son fijadas arbitrariamente por el uso repetido en la comunidad lingüística respectiva, es decir, son reproducidas en el habla como construcciones previamente hechas [...] (Eres Fernández et al, 1999: 6).

Según estas autoras, el género *expresiones idiomáticas* surge en una determinada comunidad social y se trata de construcciones sociales que pueden perpetuarse a lo largo del tiempo. Ellas se originan por una necesidad de comunicación que genera asociaciones con determinadas palabras que producen imágenes y frases cortas con diferentes sentidos. En la mayoría de los casos no hay significación a partir del signo lingüístico, sino de una situación contextualizada y predefinida por el grupo social. De acuerdo con Eres Fernández et al. las expresiones idiomáticas:

son construcciones cortas; dan un alto relieve al mensaje, al texto o al segmento de texto en que se empleen; presentan un contenido mediante una imagen concreta de orden visual. Tiene, pues, un sentido literal —la imagen— y un sentido metafórico-idiomático o semidiomático (Fernández et al., 1999: 6).

Según las autoras (1999), determinado grupo social repite las expresiones idiomáticas a lo largo del tiempo, usándolas como figuras del lenguaje metafóricas. Además de enunciados en forma de metáforas, el grupo social que las utiliza se siente identificado con ellas, ya que esas expresiones representan algo en su contexto social y cultural. Por ello son repetidas a lo largo de los años. Así, los enunciados son transmitidos por los grupos sociales que se sienten identificados con ellos, según Bakhtin (2011). Su propagación está relacionada con el nivel de identificación por parte de los sujetos pertenecientes a dicho grupo social. Al comienzo son más simples, orales y pertenecientes al género primario. Luego, a partir de las interacciones sociales, las expresiones se tornan más complejas y pasan a formar parte de los géneros secundarios, hasta que alguien las escribe.

Por fin, esta investigación tuvo por objetivo ampliar la discusión sobre los géneros del discurso y reconocer las expresiones idiomáticas que los alumnos suelen usar en portugués, para después mostrarles expresiones equivalentes en lengua española. De ese modo, se intenta promover el diálogo entre las culturas, comprender las diferencias y mostrar a los aprendices que no hay un idioma superior o inferior a otro,





sino que son distintos. Y en las distinciones es que debe actuar el profesor de idiomas.

Desarrollo de propuesta de trabajo con expresiones idiomáticas

En la clase debemos mostrar a los alumnos la cultura que conlleva la lengua del otro. En este caso, la lengua española. En nuestro contexto, la proximidad de la cultura del otro puede ayudarnos en la enseñanza, pues al conocer la lengua/cultura del otro también reconocemos nuestra identidad, que según Stuart Hall (2011: 11) es formada en la «interacción entre yo y la sociedad». Luego, creemos que la identidad del alumno que está conociendo la lengua/cultural del otro debe dialogar con esta nueva cultura e identidad y relacionarse con su grupo social. También creemos que al conocer la cultura y su identidad el alumno reconoce más su cultura y su propia identidad.

Así, la propuesta que estamos desarrollando es para un grupo de alumnos de sexto año turno nocturno, de enseñanza regular, de entre 15 y 60 años, de una escuela de la ciudad de Jaguarão (RS). La mayoría de los estudiantes es de Jaguarão, aunque hay también alumnos de la parte rural de la ciudad. Con este grupo, para el cual fue pensada la propuesta, ya tuvimos contacto al participar de proyectos de enseñanza y extensión por la universidad Federal do Pampa.

Estos estudiantes tenían poco contacto con la lengua española en sus estudios. Algunos no tenían la costumbre de ir de compras a los *free shops* del otro lado del puente. Por eso, elegimos trabajar en la clase con una propuesta basada en el uso de expresiones idiomáticas. Y, luego, se incorporan expresiones idiomáticas que los brasileños suelen utilizar, siempre en contraste con una expresión similar o correspondiente en lengua española. Creemos que de este modo los alumnos van a identificarse con la cultura del otro y así también van a relacionar las expresiones que los uruguayos suelen utilizar con aquellas que los brasileños emplean.

En el marco de esta propuesta vamos a trabajar con las competencias, pues los alumnos van a escuchar, leer, hablar, escribir e interactuar. La actividad consiste, al comienzo, en la realización de una discusión sobre lo que los alumnos comprenden por *expresiones idiomáticas*. Se les muestra de qué se trata y se les pregunta qué expresiones similares conocen en portugués. Después, se les presentan algunas expresiones en lengua española y se intenta encontrar expresiones que se correspondan a las que los alumnos escribieron.

A continuación, se les pide que creen una situación de comunicación en la que tengan que utilizar una de las expresiones idiomáticas elegidas,





dado que ahora conocen su significado en su lengua materna y en la lengua española. En esta actividad, que puede ser realizada en parejas, los alumnos presentan la situación de comunicación a los demás.

Posteriormente, las profesoras les muestran diapositivas, primeramente con imágenes que generan expresiones y luego con la expresión propiamente dicha. En esta actividad, los alumnos van a intentar adivinar cuál es la expresión en la lengua materna y cómo es en la lengua extranjera.

Así, basándonos en esta propuesta de actividad, pretendemos promover un diálogo entre las lenguas y que los alumnos se sientan motivados para dar continuidad a los estudios de la lengua española. Esperamos que esta propuesta amplíe la discusión sobre el género discursivo *expresiones idiomáticas* y motive reflexiones sobre el aprendizaje intercultural de los idiomas.

PLAN DE CLASE
1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN
Escuela: Padre Pagliani
Dirección:
Nivel del Grupo: sexto año Lengua Española I
N.º de alumnos: 15
Horario: de 07:00 a 07:40
Fecha:
Carga horaria: 40 min.
Temática: expresiones idiomáticas
2. CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS
Comunicativos:
Debate sobre lo que los estudiantes entienden por <i>expresiones idiomáticas</i> . Mostrar de qué se trata y pedirles que hablen de expresiones que conocen en su lengua materna.
Gramaticales:
Después del debate, pedirles que escriban las expresiones en el cuaderno.





Observar la estructura, el léxico, los verbos, los pronombres, etcétera.
Culturales:
A partir de la costumbre de la lengua materna, los estudiantes van a conocer aspectos culturales de las expresiones idiomáticas en lengua española, pues algunas expresiones son totalmente distintas en ambas lenguas, pero tienen una razón de ser. Luego van a conocer en qué momento utilizar cada una de ellas.
Léxicos:
Las expresiones idiomáticas son compuestas por léxico de las dos culturas.
3. DESTREZAS
Destreza de la comunicación oral:
Charla sobre las expresiones idiomáticas, presentación de las expresiones elegidas por los alumnos y creación de situaciones hipotéticas en las que se usen.
Destreza de la comunicación escrita:
Escritura de las expresiones que conocen.
Destreza de comprensión auditiva:
Escuchar a la profesora y a sus compañeros al presentar sus expresiones en los dos idiomas.
4. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DE CLASE
General:
Conocer las expresiones que los alumnos emplean en portugués para presentarles las expresiones en español. Trabajar con el género del discurso.
Específicos
✓ Trabajar la cultura, la memoria y la identidad de las sociedades. ✓ Trabajar la comprensión escrita, la oral, la auditiva y la lectora de los alumnos. ✓ Aproximar al alumno lo más posible a la realidad de un país de habla hispana. ✓ Ofrecer un conocimiento no solo lingüístico, sino también de los aspectos socio-culturales de los pueblos, y relacionarlos con la cultura que ya poseen. ✓ Promover el diálogo entre los alumnos, que van a conocer el contexto en que se utilizan las expresiones idiomáticas.





5. PROCEDIMIENTOS

a. La profesora empezará la clase preguntando a los alumnos qué es una expresión idiomática. Ella va a escribir en la pizarra *expresiones idiomáticas* y solicitará que los alumnos digan lo que les viene a la mente, así se dará una lluvia de ideas. Pedirá que ellos apunten las ideas escritas en la pizarra.

b. La profesora pedirá que los alumnos digan expresiones idiomáticas que conocen en su lengua materna. Las apuntará en la pizarra y les pedirá que las copien en sus cuadernos. Luego, los estudiantes investigarán en el glosario del libro cuál sería la expresión idiomática equivalente en lengua española.

c. En parejas, los estudiantes van a elegir una expresión idiomática cuyo significado conozcan en ambas lenguas y van a crear una situación comunicativa que la emplee. Posteriormente, van a presentarla a los demás alumnos.

d. Luego la docente planteará una actividad en la que a partir de diapositivas se mostrarán imágenes para que los estudiantes adivinen de qué expresión idiomática se trata y cuál sería la expresión idiomática equivalente en lengua materna.

6. OBSERVACIONES

Esta propuesta está pensada para cuatro clases.

7. MATERIALES

- cañón
- multimedia (o reproductor de CD)
- pizarra

Conclusión e implicancias

Por tratarse de una propuesta de actividad en clase de lengua española, esperamos que el diálogo entre las culturas sea establecido. Además, pretendemos que este diálogo sirva para estimular la enseñanza del idioma español y el reconocimiento de las diferencias culturales. También esperamos que, a partir de las diferencias entre las lenguas y sus culturas, se cree un puente entre las lenguas que estimule y motive el aprendizaje de la lengua española por parte de los alumnos.

Para finalizar, estamos convencidos de que se trata de una discusión incompleta, pues en la temática de las interacción entre lenguas, culturas y *expresiones idiomáticas* todo está abierto y es cambiante, puesto que se modifica constantemente a partir de las interacciones de los grupos sociales. Nos quedamos con el deseo de que esta discusión se amplíe y que cada vez más haya diálogo entre las culturas y los sujetos participantes del proceso de enseñanza de idiomas.





Referencias bibliográficas

- BAKHTIN, M. (2011). *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- CARIONI, L. (1998). Aquisição de segunda língua: A teoria de Krashen. In: H. Bohn et al. *Estratégias de reflexão sobre o ensino de idiomas*. España: Cambrige University.
- COTO, M. E. y Valderrama, Y. F. de. (2006). *El componente cultural em la clase de E/LE*. España: Editora Edelsa.
- FERNÁNDEZ, G. E. et al. (1999). Expresiones idiomáticas. Valores y usos. São Paulo: Editora Ática.
- HALL, S. (2011). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. T. Tadeu da Silva e G. Lopes Louro. Rio de Janeiro: Editora DP&A.





Anglizismen und Sprachwandel im Gegenwartsdeutschen

Regina Auf dem Berge
Dieter Schonebohm

Einleitung: Begründung des Themas

Der vorgeschlagene Workshop befasst sich mit der Präsenz von Fremdwörtern, insbesondere von Anglizismen, im Gegenwartsdeutschen. Diese sind Gegenstand wissenschaftlicher Diskussionen zu Prozess und Struktur des Sprachwandels, aber auch politisch-weltanschaulich geprägter Polemiken über den (vermeintlichen?) Bedeutungsverlust der deutschen Sprache, wie sie etwa im Anglizismenindex des Vereins Deutsche Sprache zum Ausdruck kommen (s. <http://www.vds-ev.de/anglizismenindex/>)

Als Einstimmung kann das Lied *Denglisch* (mit Video) dienen: <https://www.youtube.com/watch?v=VnA5WG39eJ8>

Denglisch

Musik, Text & Arrangement: Daniel „Dän“ Dickopf
Leadstimme: Sari

Oh Herr, bitte gib mir meine Sprache zurück, ich sehne mich nach Frieden und 'nem kleinen Stückchen Glück. Lass uns noch ein Wort verstehn in dieser schweren Zeit, öffne unsre Herzen, mach' die Hirne weit.

Ich bin zum Bahnhof gerannt und war a littlebittoolate: Auf meiner neuen Swatch war's schon kurz vor after eight. Ich suchte die Toilette, doch ich fand nur ein „McClean“, ich brauchte noch Connection und ein Ticket nach Berlin. Draußen saßen Kids und hatten Fun mit einem Joint. Ich suchte eine Auskunft, doch es gab nur 'n Service Point.

Mein Zug war leider abgefahr'n – das TravelInkonnt' ich knicken. Da wollt' ich Hähnchen essen, doch man gab mir nur McChicken. *Oh Herr, bitte gib mir meine Sprache zurück, ich sehne mich nach Frieden und 'nem kleinen Stückchen Glück. Lass uns noch ein Wort verstehn in dieser schweren Zeit, öffne unsre Herzen, mach' die Hirne weit.* Du versuchst, mich upzudaten, doch mein Feedback turned dich ab. Du sagst, dass ich ein Wellness-Weekend dringend nötig hab. Du sagst, ich käm' mit GoodVibrations wieder in den Flow. Du sagst, ich brauche Energy. Und ich denk: „Das sagst du so...“ Statt Nachrichten bekomme ich den Infotainment-Flash. Ich sehne mich nach Bargeld, doch man gibt mir nicht mal Cash. Ich fühl' mich beim Communicating unsicher wie nie –da nützt mir auch kein Bodyguard. Ich brauch Security!





Oh Lord, bitte gib mir meine Language zurück, ich sehne mich nach Peace und einem kleinen Stückchen Glück. Lass uns noch ein Wort verstehn in dieser schweren Zeit, öffne unsre Herzen, mach' die Hirne weit.

Ich will, dass beim Coffee-Shop "Kaffeehaus" oben draufsteht, oder dass beim Auto-Crash die "Lufttasche" aufgeht, und schön wär's, wenn wir Bodybuilder "Muskel-Mäster" nennen und wenn nur noch "Nordisch Geher" durch die Landschaft rennen...

Oh Lord, pleasehelp, denn meine Language macht mir Stress, ich sehne mich nach Peace und a bitofHappiness. Hilf uns, dass wir understand in dieser schweren Zeit, open unsre Hearts und make die Hirne weit.

Oh Lord, please gib mir meine Language back, ich krieg hier bald die crisis, man, ithas doch keinen Zweck. Letus noch a wordverstehn, itgoesme on the Geist, und gib, dass "Microsoft" bald wieder "Kleinweich" heißt.

Das Phänomen der Anglizismen im Deutschen tritt in Form von Wortentlehnungen, Lehnübersetzungen und Lehnübertragungen, Pseudoanglizismen bzw. anglisierenden Wortbildungen sowie in Lehnbedeutungen auf.

Entlehnungen und Lehnübersetzungen sind nichts Neues. An Beispielen aus vergangenen Jahrhunderten lässt sich zeigen, wie andere, fremde Kulturen und Weltbilder von der jeweils dominierenden Sprache ins Deutsche übernommen wurden.

Im Fall von Latein zeigt sich dieser Einfluss zum Einen in alltäglichen praktischen Fragen wie z.B. Hausbau oder im Obst- und Gartenbau, ab dem 8. Jh. - im Kontext des karolingischen europäischen Großreichs - insbesondere aber auch bei der Vermittlung des christlich-religiösen Weltbildes an eine Bevölkerung, die des Lateinischen unkundig war (Göttert 2010, S. 43 f.). Beispiele sind direkte Entlehnungen wie *cella*, Zelle, *klostar*, Kloster, oder *monachus*, Mönch, oder Lehnübersetzungen wie *gewizzenheit* (>*conscientia*), Gewissen.

Auch das Französische hat seine Spuren im Deutschen des 12. Jh., und von dort ausgehend, bis heute hinterlassen. So ist das Bild des mittelalterlichen Rittertums im 12. Jh. nach wie vor präsent, etwa im Palast (>*palais*) oder dem Ritter und dem Kavalier (>*chevalier*). (Göttert 2010, S. 74-77).

Entlehnungen sind übernommene Wörter und Begriffe wie etwa *about*, *account*, *access*, *affiliate-program*, *afro look*, *cash-flow*, *mail*, *workshop* oder, wie im folgenden Beispiel, *over*: „Am 28., 24 Uhr, isch *over*“ (Bundesfinanzminister Wolfgang Schäuble während der Schuldenverhandlungen mit Griechenland; Die ZEIT, 26. Juli 2015, <http://www.zeit.de/2015/30/eurokrise-die-deutschen-ansehen-europa>).

Weniger auffällig, weil längst in den alltäglichen Wortschatz als unbestritten ‚deutsche‘ Wörter übernommen, sind dagegen





Lehnübersetzungen, die sich aus den „lexematisch exakten englischen Entsprechungen“ ergeben. Beispiele sind u. a.: Autobombe (>*car bomb*), Gehirnwäsche (>*brain wash*) und Schwarzmarkt (>*black market*). Auch Lehnübertragungen wie Wolkenkratzer (>*skyscraper*) und Einbahnstraße (>*one-way-street*) erregen kein Aufsehen, im Unterschied zur Verwendung des englischen Originals im deutschen Text. (s. <http://suite101.de/article/die-lehnbeziehungen-von-anglizismen-a62560#.VfCF5rXsYlU>).

Alltäglich verwendete und allseits verstandene Scheinanglizismen sind dagegen z. B. *Beamer*, *Handy*, *checken*, *Mobbing*, *Popper*. Weitere Beispiele finden sich u. a. unter: <http://humanlanguages.com/rlerfeng.htm>.

Last but not least erregen auch zahlreiche Lehnbedeutungen deutscher Wörter kein Aufsehen mehr. Dass eine Person gefeuert (>*fire*) wird, wir etwas realisieren (>*realize*) und Genau! (>*exactly*) ausrufen, fällt insofern nicht auf, als die Erweiterung des Bedeutungsspektrums von bereits bestehenden deutschen Wörtern um das der entlehnten englischen als selbstverständlich in das Sprachverständnis übergegangen ist und nicht mehr in Frage gestellt wird (dazu noch einmal: <http://suite101.de/article/die-lehnbeziehungen-von-anglizismen-a62560#.VfCF5rXsYlU>).

Hinsichtlich des Phänomens der „englischen“ Wörter im Deutschen bieten somit vor allem die Entlehnungen sowie die Pseudoanglizismen Anlass zur Diskussion und sollen deshalb Gegenstand des Workshops sein.

Theoretischer Ansatz: Zur Angemessenheit von Sprache

Zunächst soll die Tatsache konstatiert werden, dass verstärkt Anglizismen in allen o.g. Formen als Teil der Kommunikation auf Deutsch eingesetzt werden.

Anschließend wird analysiert, in welchen Bereichen, d.h. wann, wo, von wem, unter welchen Bedingungen, in welchem Kontext und zu welchem Zweck, sie verwendet werden. In diesen Zusammenhang kann ggf. auch die Rolle dieses Englisch-Gebrauchs im Sinne von Englisch als Lingua Franca (ELF) zum Zweck eines „globalisierten“ Verständnisses beschrieben werden.

Die soziolinguistische Betrachtung der Angemessenheit von Sprache und damit auch des Gebrauchs von Anglizismen im o.g. Sinn müsste in mehreren Dimensionen erfolgen, z.B. funktionsspezifisch (Fachsprache, z. B. Wissenschaft), zielgruppenspezifisch (Werbung, PR), situationsbezogen (gruppenspezifisch, z. B. sportartbezogen, unter Jugendlichen) sowie als Ausdruck von Machtverhältnissen (Wirtschaft, Finanzen, Politik).

Dabei ist Angemessenheit von Sprache grundsätzlich im Sinne von Kommunikationsfreundlichkeit zu verstehen.





Einen weiteren Impuls bezüglich dieser Angemessenheit könnte das folgende Zitat geben. Barbara Seidlhofer leitet an der Universität Wien das Forschungsprojekt The Vienna-Oxford International Corpus of English (Voice).

„Was ich auf internationaler Ebene besonders interessant finde, ist die Reaktion der Soziolinguisten, zu deren wichtigsten Grundsätzen es ja gehört, dass keine Sprache oder Sprachform je "besser" oder "schöner", "schlechter" oder "hässlicher" ist als andere, sondern dass es darum geht, sich je nach Gesprächssituation angemessen zu verhalten.“

(<http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/fremdsprachen-globales-englisch-ist-eine-grundfaehigkeit-wie-autofahren-a-544335.html>)

Zur Struktur des Workshops

Nach der Vorstellung, Begründung und theoretischen Einordnung des Themas der Verwendung von Anglizismen in der deutschen Gegenwartssprache im Allgemeinen durch die Verantwortlichen des Workshops werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Unterrichtsmaterialien darauf hin untersuchen:

- Wann, auf welchen Stufen und in welchem Zusammenhang treten Anglizismen auf ?
- Wie werden sie eingeführt?
- Wie werden sie in das deutsche Grammatiksystem integriert (Deklinationen, Konjugationen)?

Die Analyse der von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Unterricht eingesetzten Materialien (Druck- und audiovisuelle Medien) folgt den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und geht der Frage nach, in welchem Umfang zum Zweck des DaF-Unterrichts auch Fremdwörter, vor allem Anglizismen, zum Einsatz kommen und wie sich deren Einsatz zu den Unterrichtszielen verhält. Dabei soll auch auf die Rolle und Bedeutung von Internationalismen eingegangen werden.

In der abschließenden Diskussion sollen die Workshop-Teilnehmerinnen und –Teilnehmer ihre eigene Haltung zum Gebrauch von Anglizismen hinterfragen und gleichzeitig deren Vermittlung und möglichen Einsatz im Unterricht reflektieren. Dazu gehört auch die Sensibilisierung der Lernenden.



Literaturangaben Sekundärliteratur

- GÖTTERT, Karl-Heinz (2010): *Deutsch - Biografie einer Sprache*. Berlin, Ullstein. Peter von Polenz (1967): „Fremdwort und Lehnwort, sprachwissenschaftlich betrachtet“, *Muttersprache* 77, S. 65-80, in <http://www.vds-ev.de/texte-zur-deutschen-sprache/695-peter-von-polenz-fremdwort-und-lehnwort-sprachwissenschaftlich-betrachtet>
- LERNPLATTFORM ZEIT für die Schule (22.10.2012), in <http://blog.zeit.de/schueler/2010/11/11/sprache-verandert-sich—einflusse-auf-das-deutsche/>
- ULRICH GREINER (07.07.2010): Ist Deutsch noch zu retten?“, in <http://www.zeit.de/2010/27/Deutsch-Muttersprache>
- CAROLIN STRÖBELE (24.06.2010): „Sorry, aber du hast leider keine Personality“, in <http://www.zeit.de/lebensart/mode/2010-06/sprache-topmodel-casting-show>
- HILMAR SCHMUNDT (01.04.2008): „Fremdsprachen: `Globales Englisch ist eine Grundfähigkeit wie Autofahren““. Interview mit der Linguistin BARBARA SEIDLHOFER, in <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/fremdsprachen-globales-englisch-ist-eine-grundfaehigkeit-wie-autofahren-a-544335.html>
- JÜRGEN TRABANT (21.02.2014): „Zunge zeigen, Europa!“. Buchbesprechung, in <http://www.sueddeutsche.de/kultur/globalesisch-oder-was-von-juergen-trabant-zunge-zeigen-europa-1.1894121>

Unterrichtsmaterial

(von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern verwendet):

Für Jugendliche:

Genial A1 und A2. Langenscheidt
Geni@I klick A1 und A2. Langenscheidt
Planet 3/ B1, Hueber
Ausblick 1/ B1+, Hueber

Junge Erwachsene und Erwachsene:

Studio d A1, A2. Cornelsen
Menschen A1, A2, B1. Hueber
Studio d B2. Cornelsen
Mittelpunkt B2, C1. Klett u.a.





Um sujeito responsável frente à educação: compreensões de uma caminhada docente diante da necessidade e da dúvida constituidoras das práticas

Nathan Bastos
Fabiana Giovani

Palavras introdutórias

Problematizar o vivido em sala de aula é um dos papéis de um professor que se quer pesquisador e/ou reflexivo. Nesse sentido, nos propomos a refletir e pesquisar um contexto de sala de aula, que nos fez e nos faz buscar suportes na teoria sobre o ensino/aprendizagem de línguas, para compreender o que estava ocorrendo naquele processo específico. Para tanto, analisaremos a experiência didática de um professor em formação, em uma prática de 6 horas/aula de prática, planejada e aplicada por ele em uma turma de ensino médio em uma cidade do extremo sul do Brasil (BR). A proposta, na prática de ensino, era trabalhar com a língua portuguesa (LP), com atenção aos gêneros “resumo” e “resenha”, com atividades que abarcassem a leitura, a análise linguística e a escrita de textos. O planejamento da sequência didática (SD) sofreu alterações quando da sua execução, pois, as atividades que foram aplicadas em sala de aula se diferem em relação àquelas planejadas anteriormente². No texto que segue analisaremos as diferenças entre a sequência didática aplicada (SDA) e sequência didática planejada (SDP).

Com tais objetivos, faremos um caminho teórico apoiado nos estudos bakhtinianos (Bakhtin, 2009; 2010) e nos teóricos da linguística aplicada (Bohn, 2013; Nogueira, Fiad, 2007; Signorini, 2007), na seção dois. Na terceira seção visitamos brevemente o caminho metodológico, o paradigma indiciário (Ginzburg, 1989). A seção quatro é reservada à interpretação dos indícios. Na seção seguinte propomos algumas considerações finais a que podemos chegar.

Aporte teórico

Os estudos bakhtinianos: a realidade refletida e refratada pela linguagem e o sujeito eticamente responsável

As trocas interacionais entre os sujeitos se dão a partir de signos carregados de ideologia, para Bakhtin (2009). Para o filósofo russo, todo produto ideológico é fruto de uma realidade que é natural ou social que ao mesmo tempo reflete e refrata outra(s) realidade(s) que lhe são exteriores.

² Ver seção 4 deste texto.





O signo é ideológico, isto significa que ele reflete e refrata a ideologia, ele não apenas espelha o exterior, mas também dá uma imagem retorcida dele a partir do seu lugar de sentido. A imagem retorcida é entendida como uma imagem resposta que está carregada inevitavelmente dos pontos de vista de quem profere o signo que ao mesmo tempo parte da comunidade social em que vive e responde a ela. Então, o signo reflete a realidade porque é um fragmento material dela e a refrata porque ele não é apenas material, é semiótico também.

Mais um conceito importante do arcabouço bakhtiniano é o de alteridade. O outro é uma necessidade para a existência do eu, sendo que é por meio dele que se consegue uma completude inacabada – no sentido de que é completude efêmera. Embora não harmoniosa, em muitos casos, a relação de alteridade é constitutiva e, portanto, imprescindível. A completude é impossível porque, cada vez que vamos ao outro e nos completamos, voltamos a nos separar, cada um volta ao seu lugar no mundo, cada um com o olhar enriquecido pelo diálogo, no entanto incompleto como no princípio. A completude que é proporcionada pelo diálogo é desfeita na separação.

Como afirma Bakhtin (2011), a alteridade funda o sujeito. A contemplação não permite que os mundos refletidos nas pupilas dos olhos do sujeito e do outro se fundam. É impossível tal fato. A completude efêmera do evento é desfeita assim que ele termina. Em outras palavras, na contemplação estética, além de não coincidir com o eu, o outro tem mais dados da posição exotópica que ocupa que o eu próprio não possui.

Segundo Bakhtin (2010) o ato ético responsável, o momento vivido, envolve tanto o conteúdo, quanto o processo do ato e ligando-os a posição avaliativa do agente a respeito do seu próprio ato. Nestes termos, o evento que envolve o ato ético responsável é o lugar primeiro em que o “não álibi de existir” (Bakhtin, 2010) do sujeito se vale. Os atos no mundo da vida são explicitados em termos de seu conteúdo, seu processo e a valoração/avaliação de agente. Viver eticamente é aceitar o compromisso de responder, a obrigatoriedade da resposta. Ausentar-se de responder também é um modo responsivo de agir no mundo ético.

Linguística aplicada: a formação do professor de português e a apropriação do saber docente

Os estudos em linguística aplicada, segundo Bohn (2013), estão envoltos em um acervo extenso de bibliografia especializada no ensino de línguas. Para o autor, é imprescindível que, na modernidade recente, a pesquisa na área se volte para as questões da ruptura, pois, os “atores” de sala de aula estão imbuídos de outros dizeres, carregados de outros significados que a pesquisa anterior afirmava e hoje não temos a mesma





autoridade para afirmar³. Bohn (2013) afirma que na era das rupturas – tanto na teoria como nas salas de aula de ensino de línguas – precisamos de um ambiente escolar que corresponda aos anseios de seus principais atores: alunos e professores. E isso invoca o devir bakhtiniano.

Outra ideia que a linguística aplicada apresenta é, conforme Bunzen (2010) que os letramentos escolares sejam também entendidos como práticas socioculturais: o que envolve corresponder o que a sala de aula proporciona com o que a vida cobrará. Assim, as práticas de dentro da escola, servem para viver fora dela. Isto é, a escola quer dizer que é dever dela, segundo o autor, ensinar a responder à vida fora dela.

Para Signorini (2007) tais práticas de letramento escolar são influenciadas pela formação do professor, mas que também são frutos de uma resposta do professor ao ambiente, isto é, de algum modo, há um diálogo entre ambos os tipos de letramentos. Tal fato nos permite afirmar, pautados nas considerações dela, que o professor em formação é um experimentador de letramento(s) diversificado(s) e sua formação em ação é um elo entre a academia e as práticas escolares.

Nogueira e Fiad (2007), ao analisarem interações de professores em formação via pesquisa etnográfica, propõem que entre a teoria e a prática (universidade x escola), como um pêndulo nas práticas formativas docentes, existe a “apropriação do saber docente”. Segundo as autoras, essa apropriação se dá a partir de alguns casos, que expomos resumidamente: em primeiro lugar, os letramentos advindos das teorias lidas durante a formação acadêmica; em segundo, as práticas de ensino a que o professor foi exposto antes da formação; em terceiro, diálogos com outros professores, já formados ou colegas de curso.

Caminho metodológico⁴

O paradigma indiciário é um modelo epistemológico que surge na área das ciências humanas como metodologia de estudos científicos, com Ginzburg (1989). Primeiramente, singulariza-se o objeto de pesquisa, e constrói-se, então, um caminho interpretativo a partir dos indícios coletados. Com tal metodologia é possível que, a partir de um número reduzido de indícios que o pesquisador coletar, construir uma compreensão sobre os eventos ali presentes.

3 Ainda conforme o autor, as três principais rupturas que problematizam a questão do ensino de línguas são a concepção de linguagem do círculo bakhtiniano, os estudos sobre identidade e as contribuições da neurociência e da revolução digital.

4 Indicamos a leitura de Ginzburg (1989) para aprofundamento na discussão.





Os indícios e sua interpretação

Relato da experiência

De modo resumido⁵, os módulos⁶ da **sequência didática planejada** (SDP) são os seguintes: 1) Diagnóstico. Primeira etapa⁷ - Leitura de um texto e escrita em tópicos das principais ideias do texto. 2) O **resumo**. Primeira etapa: que gênero é esse? - a partir da leitura de três resumos, estudo das características de estilo, construção composicional e conteúdo temático. Leitura de um conto e produção do resumo. Segunda etapa: produção e análise linguística – leitura de uma crônica, discussão, produção individual do resumo e troca dos textos produzidos entre os colegas; Questão gramatical: uso dos conectivos na construção do texto. 3) Este módulo assemelha-se a abordagem do módulo 2, a diferença é que se trata de um gênero distinto: a **resenha**. 4) Produção final. Primeira etapa - leitura e discussão de um texto narrativo e produção de um resumo e de uma resenha a partir dele.

De forma resumida também, a sequência didática aplicada (SDA) foi a seguinte: os módulos 1) inteiro - o diagnóstico⁸ e a primeira etapa do módulo 2) foram aplicados como planejados. Ao término da segunda hora aula da sequência os alunos não haviam concluído a leitura do texto, o que impedia a escrita. Esta atividade arrastou-se para a aula seguinte. Nesta terceira aula, a turma apenas voltou a analisar os resumos (porque surgiram muitas dúvidas) e leram o texto da proposta (que foi retomado) produzindo, posteriormente, um resumo⁹. Terminada a aula, os textos foram recolhidos e lidos, mas, foi possível observar que os alunos não dominavam a estrutura, os objetivos, e nem mesmo a temática do resumo. A tática foi ampliar a SD do gênero resumo, nesse módulo, para que a produção fosse significativa.

5 Dado o máximo de páginas deste texto, será apresentado apenas brevemente o relato. Para saber mais sobre esta experiência, indicamos a leitura de um artigo nosso (BASTOS, GIOVANI, 2013) em que, discutimos, em gérmen, a mesma sequência. A diferença primordial entre um texto e outro é que aqui primamos pela discussão teórica orientada pelos estudos bakhtinianos e pela linguística aplicada, quando lá, estávamos mais preocupadas com um relato propriamente dito da experiência. Enfim, agora olhamos exotopicamente para a experiência didática e com mais aprofundamento nas teorias do que naquele momento.

6 Os módulos serão referidos no corpo do texto como 1), 2), e assim por diante.

7 Cada etapa das sequências, tanto a aplicada como a planejada, é constituída de uma hora aula.

8 Neste primeiro contato com a turma já foi possível notar que a escrita era um problema, a maioria dos alunos não conseguiu desenvolver nem mesmo o texto em tópicos, que era, basicamente, uma lista encadeada de ideias que o texto apresentava.

9 Durante a escrita, o professor em formação auxiliou os alunos, uma vez que sem esta ajuda não teria sido produzida a maioria dos resumos.





Na aula seguinte, o professor em formação realizou uma revisão das características dos resumos, retomando, desde a primeira aula, e analisando os textos dos alunos no grande grupo, foram lidos alguns textos e fez comentários oralmente, por fim, entregou os textos com anotações e pediu a reescrita. Novamente, a produção não é satisfatória. Mais duas aulas se seguem. Na primeira destas, foi feita a leitura de um anúncio publicitário e proposta de escrita, contudo, notamos que a turma ainda não dominava o gênero. Sem saber como reagir, o professor em formação, em conversa com um grupo de colegas de escola, notou que a turma em específico com que trabalhava enfrentava alguns problemas de autoestima, parece que, se ressaltado cada pequeno ponto que os alunos dali alcançaram já seria um grande avanço. Portanto, para seguir adiante, investiu na proximidade com o aluno e fez isso elogiando os pontos altos de cada produção. Na aula seguinte¹⁰, os textos retornaram com anotações que começavam pelo elogio, por menor que fosse, e foram em direção à ressalva de como melhorar o texto. Ao chegar em sala de aula, a postura do professor em formação foi chamar um por um dos alunos autores dos textos e conversar frente a frente com eles. E assim fez, no final dessa aula, os alunos entregaram textos bem melhores que os que haviam sido entregues anteriormente (tanto nos aspectos formais, quanto funcionais do texto). Discutimos abaixo algumas hipóteses dessa melhora.

Análise e discussão

O elogio ao texto do aluno foi uma descoberta importante feita graças à experimentação que o professor em formação fez em sala de aula¹¹. Por mais singelo que fosse o ponto alto do texto do aluno, se ele fosse ressaltado, a crítica ao texto se torna menos difícil de encarar. Também, ter espaço para um diálogo face a face com o professor se fez importante, a proximidade é outro ganho. A conversa com as colegas de trabalho na escola fez com que a prática fosse realmente significativa, tanto para o professor em formação como para os alunos. Notamos que a reescrita, a partir dessa abordagem, tornou-se menos maçante, como os próprios alunos afirmavam, transformou-se em uma prática de encantamento e curiosidade do que o professor diria sobre o texto reescrito¹².

10 Aula que foi cedida pela professora regente. Essa aula extrapolou o período máximo da aplicação da sequência didática, mas foi necessária para uma prática efetiva.

11 O status “em formação” diz respeito a uma formação em andamento, isto quer dizer que há por trás deste processo um diálogo próximo com uma professora formadora ligada à universidade da qual o professor em formação é aluno.

12 Em outras palavras, como diria Geraldini (2010) a “aula tornou-se um acontecimento”.





As tomadas de consciência do professor em formação refletem sua formação acadêmica em andamento e refratam na(s) sua(s) prática(s). Esta “apropriação do saber docente”, com os termos de Nogueira e Fiad (2007), se dá a partir de um processo muito comum nas ciências, trata-se da experimentação. Ou seja, o professor em formação, naturalmente, dotado de um acervo de letramentos, que participam de sua constituição como docente, como afirma Bunzen (2010), irá testando hipóteses em sala de aula até que percebe o que é mais bem colocado em cada contexto de sua atuação profissional futura. Trocar bruscamente a SDP pela proximidade com o aluno é uma prática que demonstra primeiramente uma preocupação com o aprendizado do outro e depois, mas não menos importante, uma preocupação com o próprio trabalho docente, que reflete-se no mundo fora dos muros das escolas.

Trabalhar com o texto no ensino de língua materna parece ser uma atividade complicada demais, ainda hoje, e vários dos professores que lecionam nessa disciplina se dizem inaptos ou despreparados para lidar com a fluidez do texto versus a rigidez da gramática¹³. Notou-se, durante as atividades que envolveram a SD, que o perfil dos alunos envolvidos era de um histórico de trabalho de ensino de gramática pela gramática, da memorização ao exercício mecânico. Isso impacta de forma contundente quando, por exemplo, um aluno que se aclimatou ao ambiente de práticas de letramento enfrenta um professor mais tradicional. O mesmo acontece de forma inversa, os impactos são grandes. A situação não se resume a uma crítica, mas a todo um aparato teórico que fundamenta essa crítica.

Considerações finais

Consideramos que a caminhada do professor em formação inicial, a partir do vivido, reflete e refrata uma caminhada docente em processo na escola e na universidade, isto é, em seu tempo de formação. É possível dizer que as descobertas da sala de aula em diálogo com a formação inicial são muito importantes para a constituição de um sujeito responsável frente à educação. É da perspectiva de um sujeito eticamente responsável, sem álibi no existir, que trabalhamos em sala de aula e que podemos notar que é possível fazer algumas mudanças nos cenários educativos se prestarmos atenção aos detalhes. Nesse sentido, a pesquisa amparada no paradigma indiciário é um modo interessante de entender os comportamentos tanto do professor em formação quanto das respostas que ele recebeu dos alunos.

A questão do letramento escolar, parte do processo de formação do professor de línguas, como fundamentado por Signorini (2007) é

13 Dado que constatamos a partir de conversas informais com colegas de profissão na escola e que a teoria sobre o ensino de gramática deixa clara.





fundamental para pensarmos em práticas de ensino/aprendizagem no mundo de hoje: o ensino de gramática isolada não tem mais espaço nos currículos em que os alunos vêm à escola com celulares nos bolsos. Na era em que vivemos as práticas devem-se orientar para os acontecimentos, como sugerido por Geraldi (2010) ou para uma aula como prática sociocultural. Afinal de contas, ao pisar em sala de aula, o dever ético de cada professor - suas necessidades e suas dúvidas entram com ele – é se perguntar: “Porque estou aqui?”. Se a resposta for formar pessoas, como esperamos que seja, o objetivo deve ser, formar para a vida, não para responder à escola. Por fim, o cenário exposto e a tomada de consciência do professor em formação demonstram o que Nogueira e Fiad (2007) denominam “apropriação do saber docente”. Assim, a necessidade e a dúvida constituidoras das práticas – de letramento do professor e da ação dele em sala de aula – são modos de como o dever ético profissional, o “ser” professor, se manifesta perenemente na superfície do indivíduo docente.

Referencias Bibliográficas

- BAKHTIN, M. M. (2011). *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, M. M. (2009). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Ed. Hucitec.
- BAKHTIN, M. M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. V. Miotello & C. A. Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores.
- BASTOS, N. & Giovani, F. (2013). Sobre o poder persuasivo da afetividade: de que forma trabalhar, se a turma não rende? Em: D. Campos et al. (Orgs.), *Encontro Bakhtiniano com a Linguagem, a Educação e a Ética. Caderno 2*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- BOHN, H. (2013). Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. Em: J.P. Moita Lopes, *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola.
- BUNZEN, C. (2010). Os significados do letramento escolar como prática sociocultural In: Letramentos: ruptura, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística aplicada. C. Vóvio et al. (orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- GERALDI, J. W. (2010). *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- GINZBURG, C. (1989) *Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história*. São Paulo: Companhia das letras.
- NOGUEIRA, A. L. H. & Fiad, R. S. (2007). Apropriação do "saber docente": aspectos da relação teoria e prática. Em: A. B. Kleiman & M.





- C. Cavalcanti. (Orgs.), *Linguística Aplicada - Suas Faces e Interfaces*. Campinas: Mercado de Letras.
- SIGNORINI, I. (2007). Letramento escolar e formação do professor de Língua Portuguesa. Em: A. B. Kleiman&M. C. Cavalcanti (Orgs.), *Linguística Aplicada - Suas Faces e Interfaces*.Campinas: Mercado de Letras.

Anexos

La letra de la canción y el ejercicio propuesto en clase *Pilchas gauchas* (Soledad Pastorutti)

*Pilchas gauchas con orgullo
me gustan lucir a mí
porque ando cantando coplas
que en esta tierra aprendí.*

*No puede querer la madre
aquel que fue abandona'o
así es parte de mi pueblo
extranjero en mi lugar.*

*Saber de la antigua Grecia y
de la historia universal
seguro que nos ayuda
en la vida cultural.*

*Que cultivemos la música
de algún lejano país
seguro que no es peca'o
si conozco la de aquí.*

*Pero si ando musiqueando
el canto de otro lugar
sin conocer un Estilo, una
Bagüala,
un Balseao, **guacho de nuestra
culturaextranjero en su lugar.***

*Que Fierro me suene extraño
o Lugones sea ignora'o
eso sí que causa daño
extranjero en su lugar.*

*Gente culta en capitales
viven de espalda al país
copiádoles hasta el tranco
y en el modo de vestir
a los países lejanos*

que nos vienen a vivir.

*Le hacemos el caldo gordo,
al mismo que criticamos
y se pierde la memoria
del dolor de los hermanos
que con sus huesos sembraron
este suelo americano.*

*Y así que pasó y nos pasa
todito lo que pasó
nos manosearon enteros
la pucha que lo tiró.*

*El pueblo quedó con poco
después de poner su empeño y
no imaginen ni en sueños
que algún día cambiará
si no se nos llena el alma
de profunda indialidad.*

*Pongamos la pata en tierra
desnudemos la verdad
y enterémonos que hay muchos
que aunque hayan nacido acá
son extraños en el pago
extranjero en mi lugar.
Viven mirando la Europa y
al piratón imperial
y si te ven en pilchas gauchas
dicen que andás disfraz'a'o.
Ay,ay ay ay vi'a di'r parando
soy un criollo nada más
no vengo a buscar tu aplauso
sólo quiero tu hermandad.*





Escriba pequeños textos (en portugués) para responder a las preguntas siguientes:

¿Qué significa usar pilchas gauchas? ¿Qué relación consigues hacer con la discusión que nosotros hemos hecho desde que empezamos el curso?

El sustantivo madre se está utilizando en sentido figurado en la canción, ¿A qué se refiere este sustantivo? (negrita en el texto).

¿Qué significa ser extranjero en su lugar o extranjero en mi lugar? (negritas en el texto).

¿Cómo percibes las críticas a los latinoamericanos que viven mirando hacia Europa?

¿Cómo está puesta la cuestión de la gente culta? ¿Cómo se portan estas personas?

Comente el siguiente enunciado: gaucho de nuestra cultura.







Producción de materiales didácticos para la enseñanza de español (LE) en un contexto de extensión universitaria

Nathan Bastos de Souza

Introducción

Tratar de problematizar lo vivido en el salón de clase es uno de los papeles de un profesor que intenta ser investigador y/o ser reflexivo sobre sus prácticas. En ese sentido, este artículo se propone relatar una práctica de enseñanza de lengua española, reflexionar e investigar este contexto, para problematizar la producción de material didáctico.

Tal práctica constituyó un curso de español en nivel básico 1, que fue impartido por un practicante del profesorado en Letras (portugués y español) de la *Universidade Federal do Pampa* (UNIPAMPA/BR) en el Núcleo de Lenguas Adicionales (NLA), y tuvo una duración de veinte horas clase (20 h/c), como naturalmente tienen los cursos ofrecidos ahí. Esta carga horaria fue dividida en diez encuentros de dos horas cada uno, que ocurrieron entre los meses de abril y junio de 2015. Los cursos del NLA tienen como característica la extensión universitaria, en los que la comunidad puede y debe participar.

La secuencia didáctica desarrollada involucró cuestiones de lengua española y buscó incorporar la cultura Latinoamérica en su aspecto popular. Con tales motivaciones, se pensaron diez momentos en los cuales se traía al salón de clases discusiones sobre las grietas, algo que casi siempre es marginado en los libros/manuales didácticos para extranjeros, es decir, aquellos asuntos que no están en los roles oficiales o que continuamente son olvidados en las discusiones de la enseñanza/aprendizaje de lengua española.

Así pues, en el texto que sigue vamos a describir la concepción y producción del material didáctico que el practicante desarrolló según el recorte temático descrito arriba. El marco teórico se basa en las consideraciones de Latorre (2003) sobre la investigación-acción y de autores de la lingüística aplicada brasilera.

Marco teórico

Latorre (2003) considera que la investigación-acción es «como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y de reflexión» (Latorre, 2003: 24). En ese sentido, para discutir una práctica docente como esta nos parece coherente traer a este autor, ya que la producción de material didáctico se da justamente en movimientos de acción y reflexión sobre la práctica. El profesor (o el practicante en este caso) va al aula e imparte su clase y, después, piensa en cosas como:





¿qué funcionó en esta clase?, ¿qué no funcionó?, ¿qué podría mejorar?, ¿qué puedo hacer para cambiar y subsanar los problemas? Luego, saca algunas conclusiones y, al volver a clase, algo ya cambió.

De este modo, es que nos involucramos con los principales «actores» que, según Bohn (2013), están implicados en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de lenguas: los alumnos y el profesor. De ahí podemos afirmar que los materiales de aprendizaje de una lengua deben tener en cuenta algunos aspectos como: ¿quién aprende?, ¿quién enseña?, ¿es interesante para ambos actores?, ¿es pertinente este conocimiento para ellos?, ¿en qué aspectos este conocimiento dialoga con todos los que están involucrados? De este modo, al pensar la clase, el profesor ya tiene en mente quiénes son los alumnos, qué les interesa y qué les agrada o no. Dueño de estos conocimientos, trata de planificar su clase y de producir el material que dialogue con los alumnos y que sea, al mismo tiempo, algo desafiante, esto es, no puede solamente decirles lo que les agrada, sino que debe darles algo más.

Al respeto de la cuestión de los materiales didácticos, foco del artículo, algunos lingüistas aplicados han dedicado trabajos bastante largos de investigación para tratar de explicitarlos y discutirlos. Aquí trataremos tres autores: Almeida Filho, 1994; Leffa, 2008 y Vilaça, 2009.

Primeramente, buscamos en estos expertos la definición de *materiales didácticos* para la enseñanza de lengua. Para Almeida Filho (1994) los materiales didácticos son codificaciones de experiencias potenciales con la lengua meta, están generalmente organizados en unidades de trabajo, acompañadas o no de notas y de planes constantes en el manual del profesor, carteles, ejercicios y otros.

Para este autor, la investigación de carácter aplicado que tiene como meta los materiales didácticos puede ser de doble naturaleza, a saber, incluir la elección de los materiales (para el análisis) ya disponibles en el mercado o la producción de materiales didácticos (nuevos, adaptados). En ambos casos, se pasa por el empleo de estos materiales por los sujetos aprendices o docentes dentro o fuera del salón de clase (cf. Almeida Filho, 1994: 44).

Otro experto en lingüística aplicada propone una visión un poco diferente de la primera, que define este concepto en los siguientes términos: “*A produção de materiais de ensino é uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem*” (Leffa, 2008: 15). Por lo que se observa, este autor considera que la enseñanza se basa en instrumentos, es decir, entiende que producir materiales didácticos sirve para, según su concepto, secuenciar la enseñanza. Parece que el uso de algunas expresiones como *secuencia de actividades* e *instrumento de aprendizaje* traen al contexto de enseñanza de lengua extranjera algo que está lejos de su contexto, o sea, parece que se trata de aprender a calcular posibilidades, puesto que la enseñanza se





vuelve una secuencia de cosas por hacer para alcanzar una lengua que es del otro.

Por otro lado, la concepción de aprendizaje como algo que puede ser instrumentalizada ya se ve bastante débil, hay muchas investigaciones que la contradicen, citemos, por lo menos, una de las más antiguas que conocemos Geraldí ([1984] 2011), que sirve para el español aunque discuta la enseñanza del portugués como lengua materna. Según Geraldí ([1984] 2011), esta visión de la enseñanza de lengua ya estaba, en los ochenta, superada por las vertientes de la lingüística de la enunciación. Hoy día, podemos, por supuesto, tratar de expandirla más.

En otros términos, la discusión de Leffa (2008) nos sirve para un contrapunto, todavía no para la cuestión teórica de la producción de materiales didácticos, puesto que creemos en otro concepto de aprendizaje de lengua extranjera. No obstante, pensamos que el aprendizaje de una lengua tiene que tener como punto central la manipulación de esta lengua. Ella no puede ser solamente un instrumento, ya que nos sirve para interactuar con otros —sea la lengua que sea— y no es un instrumento que, como un martillo, se utilice para hacer actividades repetitivas.

Vilaça (2009), por su parte, apunta hacia la necesidad de investigar los materiales didácticos, ya que su elaboración no está muy trabajada en lo que se refiere a la investigación en la enseñanza de lenguas. El autor afirma que, aunque tenga un papel central en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera, los materiales didácticos son foco de un número aún pequeño de investigaciones (cf. Vilaça, 2009: 2).

Este mismo autor afirma que la mayoría de las discusiones al respecto de materiales didácticos se involucran con libros didácticos. Vilaça (2009) añade que, en términos de papeles, la función básica del material didáctico es auxiliar el proceso del aprendiz en su contacto con la lengua meta (Vilaça, 2009: 7).

La secuencia didáctica y la producción de material didáctico para las clases

Descripción de la secuencia didáctica

El proyecto de enseñanza *Latinoamérica: (re)conocerla para reconocerse* fue una secuencia didáctica impartida entre los meses de abril y junio de 2015, que constó de veinte horas de encuentros en clase. Todas ellas estuvieron incluidas en el curso de español básico 1 desarrollado por un practicante en el programa de enseñanza de lenguas de UNIPAMPA (se trata del *Núcleo de Línguas Adicionais* - NLA). Los cursos impartidos ahí tienen como característica principal un público heterogéneo, constituido





generalmente por gente de la comunidad externa a la universidad y también por alumnos de sus cursos.

La temática central de la secuencia didáctica fue los aspectos culturales de países hispanohablantes de Latinoamérica. Así, las clases tuvieron como motivación aspectos a veces olvidados de estos países (Perú, Bolivia, Uruguay, Argentina, Guatemala, México, Honduras, Colombia, Venezuela, entre otros) de habla hispana. Las destrezas metas son las de recepción: principalmente lectura y comprensión auditiva en lengua española y, periféricamente, la destreza de la oralidad, que es de producción.

La secuencia didáctica estuvo organizada tal como lo sugieren Dolz y Schenewly (2004), en módulos de aprendizaje organizados por temática. Los géneros utilizados fueron de diferentes esferas y las actividades para reflexionar sobre la lectura de textos o comprensión de audios/videos en español fueron realizadas en lengua portuguesa, ya que la idea del curso es desarrollar lectura y comprensión auditiva en la lengua meta.

A continuación, una explicación breve de los módulos: el primer módulo abarcó tres clases de temáticas generales en las cuales se intentó «escuchar las voces de las grietas». En la primera clase el practicante llevó el ensayo fotográfico *The Other Side of the American Dream*, de Nicola Ókin Frioli, como disparador, ya que trata sobre la inmigración en USA. La segunda clase fue sobre el documental *Voces contra la globalización 6. La larga noche de los 500 años*, que discute, justamente, la globalización en Latinoamérica. El tercer encuentro fue el momento en el que el practicante trajo los movimientos *Acción poética* y *Acción ortográfica*, que discuten la poesía y su poder en las ciudades.

El módulo dos contenía seis clases. En ellas viajamos por el continente latinoamericano haciendo paradas en algunos países. En Perú, nos quedamos una clase para estudiar el vocabulario de viaje y conocer un poco a Machu Pichu; en Bolivia, discutimos la cuestión indígena y conocimos la cueca boliviana; en Uruguay, leímos algunos cuentos del libro *Las palabras andantes* de Eduardo Galeano; en las dos clases siguientes, nos quedamos en Argentina: en la primera, leímos los cómics de Quino y de Maitena y, en la segunda, discutimos un poco la cultura del gaucho, el aparecimiento del tipo gaucho en las pampas argentinas, su lugar en la literatura gauchesca y su permanencia en la canción de Soledad Pastoruti.

El último módulo contó con dos clases. En la primera se aplicó el examen y, en la siguiente, se buscó discutir un poco sobre gramática y sobre informaciones puntuales e introductorias al nivel básico 2.





La producción de material didáctico para las clases: descripción y análisis

Para el objetivo de este artículo vamos a analizar los materiales didácticos que fueron producidos por el practicante durante dos clases. Especialmente, las dos clases en las que viajó por Argentina.

En la primera de ellas el practicante contextualizó la actividad y llevó unos textos de Maitena y de Quino. Trató de presentar a los alumnos qué temas y de qué maneras se presentaban en los cómics de los autores argentinos.

Tras hacer esta contextualización de ambos autores —empezó con Maitena y terminó con Quino— propuso una producción textual que fue la primera en español del curso. Los alumnos hasta este momento estaban contactando la lengua apenas en la modalidad de recepción. De este modo, el desafío era doble: producir un cartel con una temática desafiante, como se puede ver en la imagen del adjunto a continuación, y escribir por primera vez en español. La consigna era la siguiente:

Ejercitemos el español ahora:

- *Consigna: si Mafalda estuviera en Brasil, ¿qué diría ella y que reivindicaría? Produzcan un minicartel con apoyo de imágenes de Mafalda y con textos suyos agregados.*
- *La tarea es producir un cartel en el que Mafalda diga algo sobre Brasil, ya que sabemos que es una nena con muchísima conciencia política. ¡Manos a la obra!*

Tras esto, el practicante empezó a ayudar a los alumnos en sus producciones. Hubo muchas dudas. Ellaos, al recibir la imagen de Mafalda, empezaron a planificar lo que iban a poner en el cartel, dado que deberían agregarla. Así, tras unos minutos, comenzaron a escribir en portugués lo que deseaban escribir en su cartel y, luego, intentaron traducirlo. El practicante trotó de ayudarlos en la traducción y en la corrección lingüística, porque también había errores de puntuación.

Los resultados de esta producción pueden ser visualizados en los tres carteles que están a continuación:

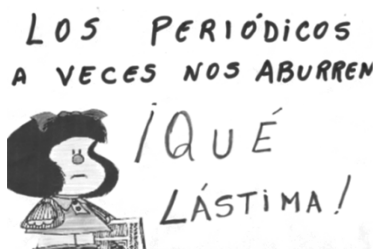


Imagen 1. Ejemplo de los carteles producidos





Imagen 2. Ejemplo de los carteles producidos



Imagen 3. Ejemplo de los carteles producidos

Con los ejemplos presentados se puede concluir que los alumnos tuvieron plenas condiciones para producir lo que se había pedido en el ejercicio. Se puede inferir que la consigna estuvo coherente con lo que se había propuesto durante la clase. El material didáctico producido por el practicante —que consistió en diapositivas y textos fotocopiados— fue suficiente para fomentar el aprendizaje. Aunque el contacto de los alumnos con la lengua española estuviera en un nivel básico 1, ellos produjeron y atendieron a las características estructurales, estilísticas y temáticas pedidas. La producción y el resultado final se dieron con ayuda, por supuesto, del practicante, lo que no sería posible si estuviéramos trabajando bajo una concepción de lenguaje como la que criticamos más arriba, aquella que piensa en la lengua como instrumento.





El otro material didáctico que vamos a analizar es la canción de Soledad Pastorutti. En la clase siguiente a la que describimos en el último párrafo, continuamos el viaje por el continente latinoamericano. Para discutir la temática del gaucho —tema de esta clase—, el practicante llevó fragmentos de la presentación del héroe Martín Fierro de J. Hernández, en la canción *Pilchas gaucha* cantada por Soledad Pastorutti, además de una contextualización general en la que se comparaba el gaucho en Brasil con el que surgió en las llanuras argentinas.

En el anexo 1 el lector puede encontrar el ejercicio de manera completa, tal como el alumno lo recibió para trabajar en clase. Este ejercicio, a su vez, preparaba al alumno para un examen escrito que iba a hacer en la clase siguiente. Si observamos esta actividad se puede afirmar que se detiene en las cuestiones de cultura, acorde a la propuesta general del curso que el practicante tenía.

Generalmente cuando se utiliza una canción en las clases de lengua extranjera se trata de retirar de ella alguna clase gramatical para que se pueda ver alguna estructura lingüística en uso. Entretanto, lo que se nota es que el ejercicio producido por el practicante no refleja esta noción general y estandarizada en los manuales didácticos. O sea, esto ya revela un poco de distanciamiento del discurso didáctico corriente.

Conclusión

Al final podemos ver que algunas cosas quedan para que podamos reflexionar:

- El hilo temático elegido exigió la producción de materiales didácticos auténticos y adaptados a la realidad del curso y de los alumnos.
- Se añade a esta cuestión —algo que casi siempre se olvida de las discusiones de la enseñanza de lengua española como lengua extranjera— que los materiales no fueron adaptados, dado que no había manuales didácticos que trabajasen solamente con lengua española en una mirada a aspectos culturales variados de Latinoamérica
- Para este momento, la producción de los materiales todos fue de extrema importancia para la adquisición de los saberes docentes necesarios para la actuación del practicante como profesor de esta área.
- Es importante destacar que producir materiales didácticos para un curso específico sería lo indicado cada vez que se impartiera un curso. En otros términos, para cada grupo debería cambiarse el abordaje y los materiales usados en él. Pero, como sabemos, a veces no hay tiempo ni otras variables que son esenciales para esto. Así, concluimos que producir el propio material didáctico generó una





gran reflexión y problematizó el tema. La metodología de investigación-acción fue esencial para que se lograra éxito en este sentido, puesto que cada vez que se aplicaba el material se volvía a pensar de qué maneras se podrían subsanar los problemas surgidos en clase.

Referencias bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1994). Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. In *Contexturas: ensino crítico de língua Inglesa*. São Paulo: APLIESP.
- BAJTÍN, M.M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Traducción de Tatiana Bubnova. Madrid: Siglo XXI.
- BOHN, H. (2013). Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In J.P. Moita Lopes, *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola.
- GERALDI, J.W. (1984). Concepções de linguagem e ensino de português. In J.W. Gerdali, *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LEFFA, V. J. (2008). Como produzir materiais para o ensino de Línguas. In V. J. Leffa y J. Vilson. (Org.), *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT.
- SCHENEWLY, B. y Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- VILAÇA, M.L.C. (2009). O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. VIII, (XXX)





El docente como mediador para crear aprendizajes autónomos

Ana Inés Battaglini Llobet
Patricia Natalia González Ignacio Da Silva
Laura Patricia Otegui Santiago

Introducción

Para acompasar los cambios que vertiginosamente se producen en el mundo las prácticas educativas debe procurar que los estudiantes logren gestionar de modo autónomo sus propios aprendizajes y que logren desarrollar un pensamiento crítico que les permita seguir aprendiendo, en el entendido de que saber aprender es un factor de progreso y de superación personal y social.

Pretendemos integrar el trabajo práctico con la reflexión meta-cognitiva, dando cuenta de cómo el docente debe, necesariamente, ser capaz de enseñar y de mediar para que se obtengan aprendizajes autónomos, tanto en entornos y condiciones favorables, como en aquellos en los que existen dificultades de aprendizajes.

Lo que tenemos que aprender, lo aprendemos haciendo.
Aristóteles

Aprendizaje Significativo y Aprendizaje Autónomo

¿Por qué nuestros estudiantes olvidan o recuerdan vagamente lo que han estudiado previamente? Muchos de los conocimientos que incorporan nuestros estudiantes no se vinculan ni con sus aspectos cotidianos ni con sus conocimientos previos, por lo cual no existe verdadero aprendizaje o genuina construcción de saberes. Por ende, las prácticas educativas dan lugar a instancias de aprendizaje pasivo y rutinario, carente de significado.

El aprendizaje significativo, en contraposición con el aprendizaje memorístico o «educación bancaria», en términos de Freire, es el objetivo primordial que el docente debe tener en cuenta a la hora de tomar decisiones, seleccionar contenidos y recurrir a estrategias, para brindarle a los estudiantes herramientas que resulten verdaderamente útiles a lo largo de su vida.

Una de la funciones de la educación futura debe ser promover la capacidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes... La educación debe estar dirigida a promover capacidades y competencias y no solo conocimientos cerrados o técnicas programadas.

F. Díaz Barriga y G. Hernández Rojas

A la luz de estas consideraciones, en el transcurso de su escolarización el estudiante está conminado a incorporar estrategias de





aprendizaje que le permitan controlar sus procesos de estudio y, también, a lograr auto-regularse creando aprendizajes autónomos. En este proceso, la figura del docente cobra una relevancia superlativa ofreciendo el «andamiaje» necesario para la concreción de este objetivo.

El aprendizaje autónomo es el proceso intelectual mediante el cual el sujeto pone en ejecución estrategias cognitivas y metacognitivas, secuenciales, objetivas, procedimentales y formalizadas para obtener conocimientos estratégicos. Este proceso está regido por principios de acción como un interés manifiesto en razones que motiven la actuación deliberada, el reconocimiento de experiencias de aprendizaje previas, el establecimiento de nuevas relaciones entre aprendizaje —trabajo— vida cotidiana, así como entre teoría y práctica; la identificación de la motivación intrínseca y el desarrollo del potencial personal de la autorregulación.

En este proceso para alcanzar la autonomía, el estudiante se apropia del conocimiento, elige las estrategias y las herramientas para aprender y pone en práctica lo que ha aprendido. Para que se potencie este aprendizaje, además de aprender haciendo, es indispensable que exista un propósito personal, conocimientos previos e interacción social. Para la teoría sociocultural, el aprendizaje se mueve desde lo social a lo individual, generando la autorregulación que se concreta mediante la utilización de distintas herramientas.

Nuestro objetivo es compartir algunas prácticas educativas que favorecen la autonomía de nuestros educandos. Nos enfocaremos en aprendizajes cooperativos y aprendizajes propiciados mediante el uso de la tecnología. Debido a que la capacidad de aprender por sí mismo se ha convertido en una necesidad del mundo actual, nos aproximaremos al concepto de *aprendizaje cooperativo*, que promueve el trabajo en grupos, en el que las metas son compartidas y las tareas designadas a partir de la interacción entre pares. Los alumnos son los verdaderos protagonistas y la función del docente supone monitorear, guiar y conducir las etapas de trabajo cuando se requiere su intervención en el proceso.

Además, en la actualidad no resulta posible desarrollar prácticas educativas significativas omitiendo la relevancia del *E-learning*. El empleo de la tecnología permite a los estudiantes trabajar con recursos que los motivan y genera un manejo autónomo de sus procesos de aprendizaje. El concepto de *E-Learning* reúne a las diferentes tecnologías y a los aspectos pedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje.

Para poder realizar tareas y desenvolverse de forma autónoma, consideramos que se deben tener, entre otros factores, además de los ya mencionados, hábitos de estudio adecuados y trabajar de forma colaborativa. Esto se da con mayor facilidad si se cuenta con el respaldo familiar; pero si no es el caso, es nuestro deber poder dotar a todos los





educandos de herramientas que les posibiliten aprender y comprender lo que se les está transmitiendo. La pregunta es cómo lo hacemos, sin perder de vista que tenemos diversidad de alumnos en un aula y que el tiempo es limitado (aproximadamente 4 horas semanales de clase). Primeramente, hay que incluir en la planificación anual estos objetivos, para fomentar en los distintos meses de trabajo la exposición de los alumnos a diferentes estrategias de aprendizaje y llevarlas a la práctica en el proceso anual contextualizado al grupo y a los estudiantes en particular.

Se deben desarrollar estrategias que posibiliten el trabajo autónomo a lo largo de cada mes de estudio. Las estrategias de aprendizaje, según Nisbet y Shuckersmith (1987), son procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades. Se vinculan con el aprendizaje significativo y con el «aprender a aprender».

La aproximación de los estilos de enseñanza al estilo de aprendizaje requiere, como señala Bernard (1990), que los profesores comprendan la gramática mental de sus alumnos derivada de los conocimientos previos y del conjunto de estrategias, guiones o planes utilizados por los sujetos en la ejecución de las tareas.

Algunas prácticas educativas en la enseñanza del Español y el Inglés como lengua extranjera

Nuestro esfuerzo se abocará a la presentación de diferentes experiencias que ilustran procesos de aprendizaje autónomo que contemplan las particularidades de nuestros alumnos.

Las plataformas de uso educativo (como por ejemplo *Moodle*) permiten crear diferentes tipos de actividades que posibilitan abarcar la diversidad sin necesidad de dejar en evidencia a aquellos estudiantes que necesitan otros tiempos, u otro tipo de trabajos o tareas. Se contempla la particularidad de cada estudiante en la medida en que los cuestionarios pueden ser diferenciados. Esto también es posible en las plataformas que ofrece el *Plan Ceibal*.

Proponemos las siguientes actividades como favorecedoras del fortalecimiento de la competencia lingüística:

- Creación de una comunidad de lectores en la cual se desarrollen hábitos de lectura, se sugieran e intercambien textos y se compartan experiencias personales.
- Experiencias realizadas: actividades de aula desarrolladas en la clase de Español.
- Escritura personal y colectiva que anime al ejercicio placentero de la composición liberadora o literaria.
- Experiencias realizadas tanto en el aprendizaje del Español como del Inglés: creación de una historia en forma colectiva en un





Blog, Plataforma Educativa o archivos de *Google Docs*. El objetivo es crear en forma colaborativa una historia.

- Instancias de análisis e interpretación de textos con mensajes motivadores que promuevan la reflexión y el pensamiento crítico.
- Es bien importante que se promueva la exposición de material auténtico que brinde enriquecimiento cultural. La enseñanza de una segunda lengua contempla, además del aspecto instrumental, el cognitivo y, junto a este, la posibilidad y oportunidad de enriquecerse culturalmente.
- Experiencias realizadas: trabajos colaborativos que permiten motivar la reflexión con textos de interés para los estudiantes.
- Actividades lúdicas que permitan incrementar el vocabulario, conocer sinónimos y antónimos, emplear el diccionario, conocer reglas ortográficas.
- Experiencias realizadas: juegos *online*, juegos creados por los propios estudiantes, actividades en plataformas educativas.
- Concursos de ortografía y deletreo, con la finalidad de promover la conciencia ortográfica.
- Experiencias realizadas: deletreo en forma bilingüe con grupos creados en forma aleatoria, teniendo un propósito común y trabajando en forma cooperativa.
- La lengua inglesa como forma de comunicación en un ámbito «real».
- Experiencia realizada: *Facebook*, los estudiantes en forma individual se personifican como alguien famoso y crean su perfil, para comunicarse exclusivamente en inglés.
- Debates en los cuales puedan expresar sentimientos y pensamientos, así como promover valores e ideales que favorezcan la convivencia pacífica y tolerante.
- Experiencias realizadas: discusiones y trabajo cooperativo.

Un corazón entusiasta encuentra oportunidades en todas partes.
Paulo Coelho

El rol del docente

¿Cuál será el desafío que se nos presenta a los docentes desde nuestro rol de guía, para que a lo largo de la educación formal el estudiante logre adueñarse de conocimientos significativos? El desafío del docente enmarcado en este paradigma es conducir procesos que motiven a los estudiantes con la finalidad de que logren verdaderos aprendizajes significativos y generen estrategias meta-cognitivas que les permitan pensar y pensarse con criticidad.





Asimismo, el docente debe considerar la diversidad de estilos de aprendizaje, las múltiples habilidades, talentos o capacidades, así como los intereses y expectativas de los alumnos, puesto que la educación, como práctica liberadora, es un derecho humano fundamental que debe llegar e incluir a todos.

Creemos que el docente debe ser un mediador para crear aprendizajes autónomos. Resulta frecuente que en el aula, durante el desarrollo de la clase, los alumnos pregunten para qué sirve aprender determinadas categorías de palabras, conocer la estructura del sujeto léxico o participar de un concurso de ortografía. Es en estas ocasiones, cuando el docente encuentra la oportunidad de pensar sus prácticas y diseñar estrategias para ejercer su rol como operador de cambios, destaca el valor de la palabra en tanto herramienta emancipatoria. Para ello es necesario promover habilidades de expresión y comprensión con la finalidad de que los alumnos puedan leer, escribir, comprender y expresarse de modo adecuado, autónomo y eficaz, sirviéndose de la lengua.

Entonces el desafío de los docentes en la actualidad será crear oportunidades de aprendizaje en las que el protagonista sea el alumno y se apropie del conocimiento. Debemos ayudar a los estudiantes a aprender a aprender, promover la capacidad de que sean gestores de sus propios aprendizajes y de que desarrollen un pensamiento crítico que les permita seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

En la sociedad actual, caracterizada por una nueva forma de relacionarse e interactuar con el conocimiento, el saber aprender ha pasado a ser una necesidad formativa básica generada fundamentalmente por las implicaciones sociales de las revoluciones tecnológicas. Entendemos que el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión son factores esenciales en la construcción del conocimiento.

No habrá ser humano completo, es decir, que se conozca y se dé a conocer, sin un grado avanzado de posesión de su lengua. Porque el individuo se posee a sí mismo, se conoce, expresando lo que lleva dentro, y esa expresión solo se cumple por medio del lenguaje [...] Hablar es comprender, y comprenderse es construirse a sí mismo y construir el mundo. A medida que se desenvuelve este razonamiento y se advierte esa fuerza extraordinaria del lenguaje en modelar nuestra misma persona, en formarnos, se aprecia la enorme responsabilidad de una sociedad humana que deja al individuo en estado de incultura lingüística. En realidad, el hombre que no conoce su lengua vive pobremente, vive a medias, aun menos.

(Pedro Salinas, Defensa del lenguaje).





Referencias bibliográficas

- ARGUELLA PABÓN, D. y N. Nagles García (2010). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Bogotá: Universidad EAN.
- DÍAZ BARRIGA, F. y G. Hernández Rojas (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. México: McGraw- Hill Interamericana.
- DÍAZ MAGGIOLI, G. (2013). *El arte de diseñar estrategias de enseñanza*. Nueva York: The New School. UNICEF – CES.
- GARDNER, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Una versión madurada*. Barcelona: Paidós, capítulo 2, pp. 31-50.
- KAGAN, S. y M. Kagan (2009). *Kagan cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan.
- LABUS, C. y E. Romero Galván (2015). *Neurociencia: memoria, aprendizaje y educación*. Opción Médica, s/d.
- POZO, J. y C. Monereo (1999). *Aprendizaje estratégico*. Capítulo: «Aprender a Aprender: una demanda de la educación del siglo XXI». Madrid: Aula XXI, Santillana.





Proyecto Rayos Cósmicos

Buenas prácticas en el aula de lenguas extranjeras

Silvia Susana Borba Sierra

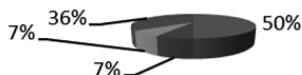
Introducción

Descripción del grupo

Se trata de 4.^{to} A de Magisterio, grupo que se caracteriza por tener solamente género femenino en el año en curso. Las alumnas provienen de diferentes lugares: Paysandú, Young, zona rural de Paysandú. Muchas de ellas viajan todos los días en ómnibus interdepartamental o en moto. Se dicta clase tres horas semanales. Del test de estilos de aprendizaje surge que:

Columna1

■ Visual ■ Auditivo ■ Táctil ■ Kinestético



De la encuesta de conocimientos previos y macrohabilidades se extrae la siguiente información: grupo de alumnas con conocimientos previos de idioma inglés e italiano (tanto por haber cursado bachillerato como, en un caso, por haber obtenido la certificación de *First Certificate*), y una alumna con nociones básicas de lengua de señas. En un rango de 1 a 5, se solicita que valoren sus macrohabilidades de lectura, escritura, escucha, habla y gramática en inglés; la mayoría se sitúa en el nivel medio hacia abajo.

Fundamentación del currículo

A continuación se seleccionan algunos fragmentos del *Programa oficial de Formación Profesional Común*, para fundamentar el currículo:

- La lectura de textos académicos relevantes para la especialidad es un componente que marca una diferencia sustancial en la formación del profesional docente.
- El acceso a las producciones actualizadas en cada disciplina, a las publicaciones de artículos, proyectos, monografías y tesis que





constituyen las investigaciones de punta en cada área (incluidas las disciplinas que hacen a la educación como disciplina), no es posible sin una lectura competente de los textos de la especialidad. Es por eso que este curso no apunta a la adquisición de la lengua en sus tradicionales habilidades, sino que se enfoca en la comprensión lectora de textos auténticos propios de cada especialidad.

- La capacidad de comprender los textos de publicaciones especializadas de las asignaturas relevantes para la formación profesional de cada docente, y de apropiarse de los conceptos allí formulados de formas significativas para su formación y práctica docente.

Fundamentación del proyecto de aula

A continuación se selecciona un fragmento del proyecto presentado al Director del IFD en el que se desarrolló la actividad, para fundamentar el proyecto de aula:

...durante el proceso de desarrollo de estrategias de lectura comprensiva le presento a las alumnas un texto de la NASA acerca de Rayos Cósmicos y una publicación falsa diciendo que estos hacían explotar los celulares. El tema captó notablemente la atención de las alumnas, quienes se interesaron por investigar más. Esta situación me lleva a analizar desde diferentes puntos de vista el potencial del tema para desarrollarlo con un enfoque desde el área de las humanidades.

Fundamento teórico

Siguiendo la taxonomía de Bloom (1956), en virtud de que esta idea se gesta desde la asignatura Lenguas Extranjeras en la que se potencia el uso de segundas lenguas, es importante resaltar qué es *idioma* desde la lingüística: *idioma* (del latín *idioma*, y este del griego ἰδίωμα, 'peculiaridad', 'idiosincrasia', 'propiedad') —o *lengua*— es un sistema de comunicación verbal (lengua oral y gráfica) o gestual propia (lengua signada) de una comunidad humana. Cada idioma se subdivide en dialectos, pero actualmente se duda sobre la existencia de un criterio válido para hacer tal división de una manera objetiva y segura.

La *lingüística* (del francés *linguistique*, y este de *linguiste*, *lingüista*) es el estudio científico tanto de la estructura de las lenguas naturales y de aspectos relacionados con ellas como de su evolución histórica, de su estructura interna y del conocimiento que los hablantes poseen de su propia lengua (esto último es particularmente cierto en el enfoque generativista). Esto nos lleva a pensar en el lingüista Noam Chomsky y su gramática generativa. No podemos dejar de lado que si vamos a construir



un nuevo conocimiento en las alumnas y el docente, estaremos hablando también de pensamiento y cognición: el pensamiento es la actividad y la creación de la mente; dicese de todo aquello que es traído a existencia mediante la actividad del intelecto. El término es comúnmente utilizado como forma genérica que define todos los productos que la mente puede generar, incluyendo las actividades racionales del intelecto o las abstracciones de la imaginación; todo aquello que sea de naturaleza mental es considerado pensamiento, bien sean estos abstractos, racionales, creativos, artísticos, etc. Se considera pensamiento también la coordinación del trabajo creativo de múltiples individuos con una perspectiva unificada en el contexto de una institución. En principio, la *cognición* (del latín: *cognoscere*, 'conocer') se define como la facultad de un ser vivo para procesar información a partir de la percepción, el conocimiento adquirido (experiencia) y características subjetivas que permiten valorar la información. Consiste en procesos tales como el aprendizaje, razonamiento, atención, memoria, resolución de problemas, toma de decisiones y procesamiento del lenguaje. Estos últimos procesos nos llevan también a valorar en su más amplia dimensión la taxonomía de Bloom (1956) en sus versiones revisada y digital.

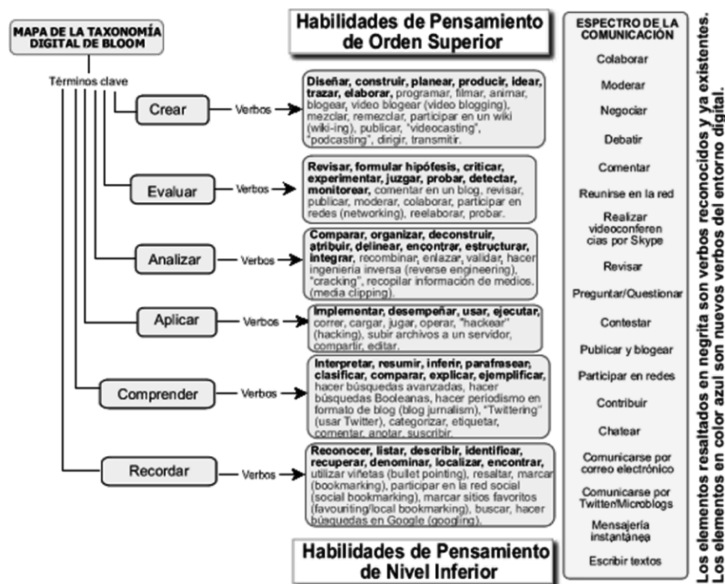


Imagen: diagrama adaptado del trabajo de Wilson, Leslie O. (2001).

Este paso es fundamental en el trabajo de aula en virtud de que las alumnas deberán preparar sus presentaciones de aula y fuera del aula,



para demostrar su proceso de elevación desde un pensamiento de orden inferior a uno de orden superior. Este recorrido conlleva superar los miedos, manifestados en conversaciones informales, con respecto al uso de segundas lenguas. Aquí aplica la Teoría del Filtro Afectivo de Stephen Krashen (1987,1988). Perder el miedo a algo es un gran paso a dar por el ser humano en términos generales, tanto al incorporar otras lenguas (el inglés) como tecnología digital.

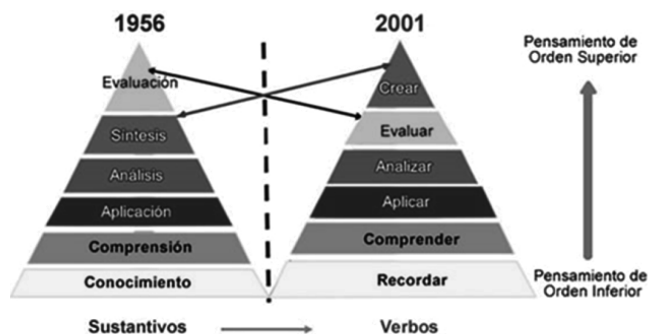


Imagen extraída de: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php> [6-9-16]

Pensamiento crítico

Durante el proceso de comprensión lectora, elaboración de un trabajo, preparación de la clase para compartir, selección del material a presentar y su presentación, el alumno debe, y de hecho es a lo que apunta ese trabajo, cuestionarse, realizar un proceso intelectualmente disciplinado.

Desarrollo del proyecto

El planteamiento del proyecto no es fortuito, sino producto del trabajo de aula con los textos: *Mensaje sobre apagar celulares por rayos cósmicos es un engaño* (10 de marzo, 2015); *posts tagged: NASA BBC rumors cosmic rays from Mars*. Hoax Alert: *Cosmic Rays from Mars Entering Earth*, de igual fecha. A partir de estos dos textos informativos de un hecho, el primero alarmista y falso y el segundo un desmentido de la NASA, las alumnas planean profundizar la investigación.

La motivación es intrínseca, nace del propio alumno, genera una propuesta de presentaciones orales en ambas lenguas, con el uso de tecnología (ya se había trabajado anteriormente con videos, audio, imágenes y publicaciones en papel). Se sugiere presentar el trabajo fuera del aula, se discute, se hacen diferentes propuestas y finalmente se concreta (con ayuda del docente).





Metodología de trabajo

El disparador de la investigación fue planteado por la docente, pero su continuidad estuvo dirigida por el alumnado. La participación activa en la búsqueda de la línea temática y sus derivaciones se negocian y acuerdan:

1. Se hacen presentaciones de los subtemas propuestos por grupos pequeños (3,4 alumnas).
2. Se aplican TIC variadas, ya sea desde el *software* utilizado (que varía de acuerdo con el conocimiento previo de cada grupo o en función del ánimo de experimentar algo nuevo) o desde el *hardware* disponible en el Centro. Se planificará cada clase con una base fundada de porque se trabaja así.
3. Se acuerda que cada clase deberá tener un componente en segundas lenguas y de lengua materna.
4. Se acuerda utilizar la investigación en un Club de Ciencias, extendiendo el contenido a la población en general.
5. Se acuerda utilizar la investigación en un corto/documental a realizarse en español con subtítulos en inglés, con la colaboración de la docente a cargo de CineEduca.
6. Se acuerda presentar este trabajo en el simposio de *Voces Estudiantiles*.
7. Se acuerda presentarse en el concurso fotográfico por el Año Internacional de la Luz, por ser el tema incluyente.
8. Se acuerda buscar recursos para visitar observatorios.
9. Se acuerda presentar este trabajo en Institutos Normales en Montevideo.
10. Se acuerda presentar el segundo parcial utilizando segundas lenguas con alumnos del IFD y/o Escuela N.º 8 que está en frente al Instituto.

Puede parecer ambicioso, pero se trata de un trabajo transversal y secuenciado en el tiempo. Los resultados se verán en el último capítulo, y se comprobará que los objetivos fueron totalmente realizables. A esta altura de la explicación de los métodos amerita una extensión en los ítems 3, 4, 5, 6 y 8.

Ítem 3. Se planifican los temas a investigar y a desarrollar por pequeños grupos en el aula. Esto implicó la elección de temas que generaran una coherencia y cohesión en un proceso de investigación científica. Los elegidos fueron: definición de *rayos cósmicos*, biografía de Pierre Auger, observatorio Pierre Auger en Argentina, observatorio ALMA en Chile, observatorio Los Molinos en Uruguay, observatorio HAWC en Méjico, observatorio Cerro las Campanas en Argentina, biografía y trabajo





de Carl Sagan. Luego de la primera vídeo-conferencia con el observatorio Los Molinos se agregó el estudio de la anomalía del Atlántico Sur y el estudio específico de los tanques detectores en el observatorio Pierre Auger.

Item 4. Tal y como fue planteado, la investigación será presentada en la feria de Clubes de Ciencias. Esto lleva a un estudio profundo de las lecturas de comprensión para elaborar los pasos que implica el panel y la carpeta de campo. Llegado a este punto se encuentran con el hecho de que deben leer acerca de contadores Geiger y su función. Además, la docente agrega otra lectura sobre la aplicación para celulares DECO de la Universidad de Wisconsin, su uso, bajada de datos y explicación.

Item 5. En forma paralela se comienzan las reuniones con la docente a cargo de CineEduca en el Centro. El conocimiento previo adquirido es la base del corto/documental que nos planteamos realizar. Se trabaja arduamente en Lengua Materna para generar un guion que permita unir toda la experiencia de aula con un fin pedagógico-didáctico. Esto genera entrevistas a otros alumnos, fotografía, filmación, uso de un procesador de video, grabadora externa y entrevista a la docente de aula. Actualmente se está planeado la participación en el Festival de Cortes de este año y en otra actividad dirigida a contar experiencias usando esta herramienta.

Item 6. Se participa en el seminario de *Voces Estudiantiles* explicando las estrategias adquiridas, su objetivo y utilización dentro de la carrera de Magisterio. A su vez, se explican las emociones generadas por el trabajo en segundas lenguas. Todo esto apoyado por una presentación Power Point generada colectivamente.

Item 8. El proyecto pretende la visita *in situ* de lugares donde este conocimiento leído y adquirido tiene lugar, para lo cual se solicita la ayuda económica a diferentes instituciones: CFE, donde existe un expediente en curso al respecto; viaje didáctico al observatorio Los Molinos, el cual ya fue concretado exitosamente; y también la extensión del trabajo de aula en Institutos Normales de la ciudad de Montevideo, en la que UNESCO está colaborando con nosotros.

Resultados

Lo primero a destacar es la participación de las alumnas en el trabajo colaborativo realizado en la preparación y presentación de las clases. Se presentó una planificación de cómo se iba a desarrollar la clase y la búsqueda acertada del material (videos, fotos, textos) a trabajar en el aula.

Luego se debe valorar el uso de lenguas extranjeras durante la presentación del tema y la capacidad de involucrar al resto de la clase en





un trabajo activo (tal y como fue modelado en su momento por la docente) que atiende la diversidad de estilos de aprendizaje.

Es importante destacar que todas tuvieron acceso a la información a través del uso de las computadoras del Plan Ceibal o de las propias, mediante el empleo de la red del Centro en su mayor parte del tiempo, el uso de una cámara de alta resolución, video filmadora, trípode y demás del material de CineEduca del Centro. También se emplearon diferentes dispositivos externos: pantalla y cañón, TV (conectados por cable HDMI a sus dispositivos), parlantes, teléfonos celulares para las entrevistas y las fotografías, así como el uso de aplicaciones específicas para la localización de rayos cósmicos o el uso del pizarrón en forma adecuada para recopilar la información de cada clase; finalmente, el armado del panel para la Feria de Clubes de Ciencias y las presentaciones en Power Point.

También se considera un logro importante la vinculación con el observatorio Los Molinos con quienes tuvimos instancias por videoconferencia, e-mail y una visita didáctica con trabajo específico, que ayudó en el análisis de información. También se destacan las salidas de campo para realizar mediciones de rayos cósmicos con el contador Geiger y con la aplicación DECO a zonas despobladas de Paysandú y Young.

Por último, pero no menos importante, el haber podido lograr que sean nuestros *sponsors* las siguientes organizaciones: UNESCO, por su vinculación con el IFD como escuela perteneciente a la Red Pea y nexa con la docente por actividades anteriores, ALUMNI URUGUAY, en virtud de que la docente es exbecaria *Fulbright*, y del CFE, a través del Instituto de Formación Docente Ercilia Guidali Pisano de Paysandú.

Conclusiones

Después de todos estos meses de trabajo se puede concluir que:

- 1- En los procesos de investigación de temas significativos para la formación y práctica de futuros docentes es absolutamente relevante el conocimiento de estrategias de lectura comprensiva de textos en inglés, para poder apropiarse de conocimiento totalmente actualizado.
- 2- Este proceso de comprensión lectora implica procesos cognitivos de un nivel superior de elaboración que, practicados con cierta frecuencia, estimulan el cerebro y forman patrones de elaboración y de apropiación del conocimiento que favorecen su salud.
- 3- La inclusión de uso de tecnología mantiene actualizado al futuro docente para poder aplicarlas en el aula, dado que tenemos un alumnado inmerso en su uso.
- 4- Se favorece el trabajo en equipo, actitud muy importante en el desarrollo profesional y en el crecimiento.





5- Se potenció el proceso de investigación científica, desde la búsqueda de información hasta la elaboración creativa de un producto que muestre los conocimientos (ya mencionados antes); actividad que puede llenarse de otros contenidos en el futuro, para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, propios del docente y de sus alumnos. Esto conlleva el despliegue de habilidades del pensamiento crítico y la aplicación de la taxonomía de Bloom.

6- Finalmente, podemos decir que, durante el transcurso de estos meses, todo el grupo se favoreció de sus pares y del docente con la actividad de presentar trabajos en público (salón, feria de Clubes de Ciencias, CineEduca y, por último, en las semanas subsiguientes en los parciales de fin de curso con alumnos de la Escuela N.º 8 que está ubicada en frente al IFD), de la interacción con profesionales en diferentes áreas (observatorio Los Molinos, Departamento de Física de la Universidad de Wisconsin, profesores de física que armaron el contador Geiger en forma portátil, el uso de los sensores Ceibal y medios audiovisuales). Todo esto logrado desde el análisis de textos en segundas lenguas para incorporar la habilidad de comprensión lectora.

Acquisition requires meaningful interaction in the target language—natural communication—in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding (Krashen, 1987: pág.)

Referencias bibliográficas

- KRASHEN, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International.
- KRASHEN, S. D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- ANDERSON, L.W. et al. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Pearson, Allyn & Bacon.
- BLOOM, B. S. (Ed.) et al. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.

Webgrafía [consultada por última vez el 6-9-16]

<http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>.
http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/nfpc/ingles_fpc.pdf. <http://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>.





Políticas lingüísticas aplicadas a la enseñanza de español: realidades y divergencias

Otávio Botelho Rosa
Paola Ramires de Souza
Cristina Pureza Duarte Boéssio

Introducción

Durante muchos siglos fue investigada la importancia de una lengua materna para la organización y creación de un determinado espacio social; actualmente vivimos en un espacio multicultural. Por eso, tenemos que buscar reconocer otras culturas y adquirir conocimientos básicos de otras lenguas a fin de que nos sintamos integrantes de este espacio híbrido.

El siglo XXI y su recurrente liquidez (Bauman, 2003) hizo que muchos investigadores se propusiesen estudiar la necesidad de estrechar el contacto directo con nuevas lenguas y culturas, afirmando que el aprendizaje de una Lengua Extranjera (LE) debe estar inserto desde muy temprano en los planes curriculares de la educación básica. Sin embargo, tales necesidades no vienen siendo desarrolladas como deberían, aunque Brasil en Latinoamérica esté rodeado de países hispanohablantes, en muchas escuelas, el español en el salón de clase brasileño sigue siendo una asignatura de segundo orden.

Infelizmente, percibimos que las políticas lingüísticas vienen siendo muy contradictorias frente a la necesidad presentada, ciertamente se necesitan personas formadas y aptas al trabajo con LE —las que muchas veces faltan—. Sin embargo, a partir de la instauración de una legislación que obliga y no deja como punto facultativo la enseñanza de lenguas, muchos profesionales, ciertamente buscarán una mayor formación para el trabajo, lo que hará del ambiente escolar un espacio significativo para el aprendizaje de lenguas.

En la investigación vinculada al Programa Institucional de Bolsas Iniciação Docência – PIBID, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, subprojeto de Letras, na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA/Campus Jaguarão/Brasil-RS, pretendemos desarrollar una reflexión a partir de nuestras prácticas docentes, a fin de repensar nuestras políticas lingüísticas y sus divergencias frente al trabajo práctico de la enseñanza de lengua extranjera, más específicamente, en la enseñanza/aprendizaje de la lengua española.

Para eso, a partir de una revisión teórica sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, políticas lingüísticas y adquisición de LE, mediante el uso del trabajo práctico que venimos realizando en tres distintos espacios de enseñanza de la lengua española, vamos a problematizar algunas





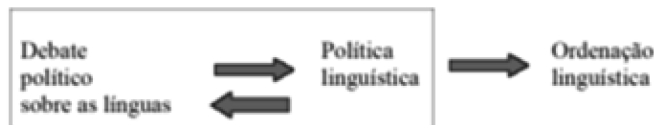
incongruencias existentes en nuestras políticas lingüísticas y el contexto académico y escolar.

Nuestras reflexiones tendrán por base práctica las actividades que desarrollamos en la educación pública, a través de las prácticas del PIBID, donde los estudiantes de Licenciatura en Letras/Portugués/Español tienen la oportunidad de poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos durante sus estudios de grado, reconociendo el ambiente educacional y formando su identidad docente. Nuestra segunda reflexión será sobre las actividades desarrolladas en la educación privada, específicamente en el municipio de Jaguarão/Brasil-RS, donde hay una práctica distinta de la estipulada por los Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira, y, finalmente, reflexionaremos sobre el proyecto de extensión *Español para niños*, promovido por la UNIPAMPA/Jaguarão, que viene ayudando a estrechar relaciones entre la lengua española y los alumnos de la red pública de enseñanza, que no tienen la oportunidad de adquirir conocimientos de una LE antes de empezar el 6° año de la enseñanza fundamental.

Marco teórico

Para adoptar una política lingüística coherente y significativa es necesario poner en la balanza dos conceptos, ordenamiento y planeamiento. Según Forestier (2005) aunque estas concepciones parezcan distintas, forman parte de la creación de una política lingüística efectiva. Necesitamos crear un plan de discusión política sobre la enseñanza de lenguas y los resultados de tales reflexiones serán el ordenamiento lingüístico que tendremos que seguir. De esta forma se hacen valer los derechos comunes a todos, como podremos ver en la imagen de abajo.

FIG. 1: POLÍTICA E ORDENAMENTO LINGÜÍSTICOS



En Brasil, tenemos una política lingüística contradictoria, pues reconoce la importancia de la adquisición de una LE, aunque siga insistiendo que tal asignatura solo debe ser ofertada a partir del 6.º año de la enseñanza fundamental. ¿No es posible incluir el español en los currículos públicos más temprano? Muchas escuelas privadas tienen relevantes resultados con la inserción de LE desde los años iniciales, con





actividades lúdicas y canciones; actividades que por cierto trabajan y buscan desarrollar la capacidad oral.

Al considerar el espacio plurilingüístico en que vivimos y percibir que al enseñar lenguas no desarrollamos solamente la capacidad lingüística, empezaremos a entender la significación de un lenguaje para la formación identitaria y cómo el conocimiento y dominio de una lengua extranjera pueden acercar culturas. Esta visión es bien presentada en los Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira –PCNS/LE, que presenta la relevancia del aprendizaje de otras lenguas:

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s) (Brasil, 1988: 37).

Aunque sea conocida la importancia de la adquisición de una LE, es sabido que muchos de los centros educativos no buscan formar seres pensantes y conocedores de una lengua extranjera, sino cumplir con las obligaciones exigidas por la legislación. Lo más preocupante es que, como muchos investigadores ya concluyeron, los PCNS/LE tienen conocimiento de la desvalorización de la enseñanza de LE en toda la red pública:

A primeira observação a ser feita é que o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, freqüentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno (Brasil, 1998: 24).

O sea, tenemos conocimiento que algo no anda bien, pero no se toma ninguna posición y, además de eso, el Gobierno presenta algunas contradicciones. Primero, afirma que, infelizmente, «no hay espacio privilegiado en el currículo» para tal asignatura, pero, en el artículo 26 inciso 5 de la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, afirma que «Na parte diversificada do currículo será incluída,





obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição» (Brasil, 1996: 11). O sea, es obligatorio, pero no hay espacio privilegiado, ¿qué debemos hacer? Además de eso, ¿qué significa parte diversificada? Me parece que en la propia LDB ya hay una implícita desvalorización de la enseñanza de LE, frente a las asignaturas obligatorias.

Si la propia política lingüística considera la enseñanza de LE como algo a parte, ¿qué se puede esperar de las escuelas y de los maestros que muchas veces se sienten desmotivados a trabajar? Así que actualmente tenemos solamente la discusión política, el planeamiento y la necesidad de cambio para más adelante. Para que logremos tal cambio, necesitamos una convicción general, tendremos que sentar una base bien estructurada:

Oferecer condições para que todos os indivíduos possam adquirir pelo menos uma base para o desenvolvimento futuro no uso de uma LE deve ser preocupação de uma política educacional nacional. É responsabilidade das autoridades educacionais oferecerem condições adequadas para que essa base se realize (Chaguri, 2011: 21).

Tal uso efectivo y necesario está cada vez más presente en nuestra sociedad, lo que fortalece la necesidad de cambio y facilita la comprensión de la importancia del dominio de una LE, al reconocer el mundo globalizado multilingüe donde vivimos:

De hecho no es difícil entender la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras en el mundo actual. A medida que el planeta se vuelve más pequeño, y los medios para viajar por él se facilitan, se ha vuelto cada vez más multicultural y multilingüe (Johnson, 2008: 25).

Para concretar el reconocimiento de LE, tendremos primero que ordenar nuestras políticas lingüísticas, a fin de cambiar significativamente las estructuras ya consolidadas. Pues un estudiante ciertamente no va a lograr desarrollar las capacidades de escritura y de oralidad en tres años de la enseñanza fundamental.

La mayor contradicción tal vez se halle en la Ley 11.161/2005, en la que se afirma que «É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5a a 8a séries» (Brasil, 2005). No se privilegian la enseñanza desde muy temprano, a pesar de que las clases de español para niños muestran resultados significativos (Boéssio, 2010).





Desarrollo del artículo

Partiendo de la realidad de las políticas lingüísticas para la enseñanza de la lengua española, nos detuvimos ahora a reflexionar sobre nuestras prácticas desarrolladas en el municipio de Jaguarão/RS. Para eso, en un primer momento, hablamos de las prácticas del grupo PIBID – Língua Espanhola. Tal grupo, financiado por la CAPES, tiene por objetivo promover la inserción de los graduados del curso de Licenciatura en Letras/Portugués-Español de la UNIPAMPA/Jaguarão en las prácticas docentes, haciendo que estos vayan conociendo y vivenciando la rutina práctica del ambiente escolar.

Este grupo está compuesto por 20 becarios: 16 estudiantes de Letras, 3 supervisoras escolares y 1 coordinadora general del grupo, todos activos en la red municipal de enseñanza. Uno de los marcos teóricos de nuestras prácticas, es Krashen (1985), que recrea las concepciones de adquisición/aprendizaje y reconoce que se necesitan otros factores para la formación de un aprendizaje significativo. En nuestras actividades buscamos desarrollar la capacidad oral y auditiva, haciendo que primeramente los estudiantes adquieran conocimientos lexicales, a través de la oralidad, para después de un determinado periodo, cuando ya se sientan preparados, busquen desarrollar la capacidad de escritura. Creemos que así lograremos desarrollar la adquisición de lengua extranjera de forma significativa.

Todas las clases tienen, en su proceso metodológico, actividades lúdicas, recursos audiovisuales, canciones, etc., lo que genera algo distinto de las demás clases del currículo escolar. Pues consideramos que es necesario el desarrollo de actividades diferente para despertar la atención del estudiante por el contenido propuesto. Primeramente, proveemos el *input* y respetamos todo el período del silencio de los estudiantes, propuesto por Krashen (1985). Sin embargo, es necesario ir más allá de una buena metodología. Tenemos que crear un vínculo afectivo con el estudiante, el llamado «filtro afectivo», muchas veces es necesario tener presente que

(...) as pessoas só adquirem uma segunda língua se conseguem input compreensível e seu filtro afetivo estiver baixo o suficiente para permitir a entrada do input. Quando o filtro está 'baixo' e é apresentado input compreensível apropriado (e compreendido), a aquisição é inevitável e o 'órgão mental' da linguagem funcionará automaticamente como qualquer outro órgão (Krashen, 1985: 4).

Además de eso, nuestras prácticas no siguen a rigor las políticas lingüísticas de la enseñanza del español, porque creemos en la afirmación de Correa (1999) de que todo niño es capaz de adquirir simultáneamente más de una lengua, así que podremos empezar con los procesos de enseñanza desde muy temprano, llevando al estudiante a reconocer una





LE. De tal forma, el trabajo del PIBID viene siendo desarrollado desde grupos de primer año hasta noveno de la educación básica, no considerando algunos propuestos por las políticas lingüísticas. Estrechando las relaciones con una LE desde muy temprano podremos hacer con que el estudiante al concluir la educación básica logre adquirir los conocimientos previstos por los PCNS de Lengua Española.

Ciertamente tales actividades contribuyen con la formación de un aprendizaje significativo. Tenemos que pensar que nuestras prácticas están siendo desarrolladas en tres escuelas del municipio, ¿y cómo quedan las demás? Así que el cambio tiene que ser estructural, reestructurando las políticas lingüísticas para que se puedan ver los cambios de forma consolidada en la red pública de enseñanza.

La realidad de la enseñanza de español es un poco distinta en la red privada, en el municipio de Jaguarão/RS tenemos el Colegio Nelson Wortman, el que actualmente constituye nuestra referencia. En los primeros cinco años de la educación básica, los estudiantes empiezan a desarrollar la capacidad auditiva y oral. Los alumnos muchas veces no están alfabetizados en su lengua materna, sin embargo, gracias a la interacción en lengua española, van adquiriendo un mayor conocimiento lingüístico también en lengua materna.

La enseñanza de una LE a niños es algo que viene siendo discutido e investigado nacional e internacionalmente. En Brasil, la búsqueda de información y creación de prácticas y dinámicas didácticas para la enseñanza de español para niños ya fue objetivo de tesis de algunas investigadoras como Rinaldi (2006) y Boéssio (2010). Tales investigaciones buscan proponer reflexiones sobre las prácticas docentes y enfatizan la necesidad de una mejor formación para estudiantes de la carrera de Letras, que muchas veces salen de la licenciatura sin tener conocimiento de cómo dictar una clase de LE. Incluso con todas las dificultades que tenemos, no podremos olvidarnos de la importancia de LE para un individuo, porque al adquirir el *input* desde niño, probablemente, en su edad adulta, su habla estará más cercana a la de un hablante nativo de lengua española.

En el Colegio Nelson Wortman es posible la inserción de lenguas extranjeras desde los primeros años de enseñanza, ya que el estudiante va formando sus conocimientos a partir de la asociación con los aprendizajes de lengua materna, pues

toda criança é, em princípio, capaz de tornar a língua de sua comunidade como língua materna e de adquirir simultaneamente mais de uma língua. A aquisição de cada língua irá requerer a identificação de seu sistema fonológico, sua morfologia, seu léxico, o que há de peculiar em sua sintaxe e no modo com relações semânticas se estabelecem. Diante da variabilidade das línguas, a





criança terá de lidar coma série de variáveis nessa identificação (Correa, 1999: 340).

Desde la niñez el estudiante va adquiriendo habilidades que favorecen el aprendizaje, cuando llega al 6.º año ya tiene desarrollada la capacidad auditiva y oral, lo que probablemente ayudará en el trabajo con la escritura. En las actividades del Colegiopercibimos la diferencia de los alumnos que estudian LE desde los primeros años de su formación, los cuales ciertamente saldrán aptos a la comunicación. Por cierto, no podremos comparar la red pública con la privada. Como profesionales e investigadores tenemos que usar estas prácticas exitosas para el desarrollo de mejoras en las políticas lingüísticas, pues estas son las reguladoras de un sistema muy divergente.

Mientras algunas escuelas municipales incluyen el español a partir de los años iniciales, por el trabajo con el grupo PIBID, otras siguen el trabajo propuesto por las políticas de enseñanza de lenguas, dado que los estudiantes tendrán contacto con el español a partir del 6.º año, y la escuela privada del municipio desarrolla tal práctica desde los primeros años de enseñanza. Tenemos ahí un gran palimpsesto, procesos muy divergentes.

Pensando en proporcionar a los alumnos de la red pública de enseñanza un contacto más directo y efectivo con una LE, fue creado en la UNIPAMPA/Jaguarão/Brasil, un proyecto de extensión denominado *Español para niños* en el que los estudiantes de la red tienen la oportunidad de hacer tres módulos de formación para el desarrollo de la capacidad auditiva y oral. Pueden participar del proyecto tanto estudiantes matriculados como aquellos que tengan entre siete y nueve años de edad.

Las clases son planificadas semanalmente y desarrolladas todos los sábados en el turno de la tarde, durante dos horas y media. Durante este tiempo toda la comunicación se da en lengua extranjera. Además de eso estamos desplegando actividades lúdicas, con énfasis en canciones y en los materiales audiovisuales, dado que consideramos que tales medios sirven como uno de los principales recursos para la adquisición de LE. Por cierto, las actividades del Grupo PIBID y el proyecto de extensión trabajan con un reducido número de estudiantes, sea por los números de becarios o sea por el espacio físico para el desarrollo de las prácticas del español para niños. Sin embargo, buscamos contribuir con una mejor formación de los estudiantes en todos los aspectos.

Conclusión e implicancias

Con las reflexiones de arriba podemos percibir las variaciones existentes en la enseñanza de lenguas. Tenemos una política lingüística que infelizmente no está colaborando con las pluralidades existentes en el ámbito estudiantil. En la escuela pública, las divergencias en las políticas





lingüísticas son visibles a todos. Tenemos estudiantes que muchas veces buscan comprender una LE desde muy temprano y esto muchas veces no es viable, pues infelizmente no hay una política apropiada para el caso.

La educación privada, certamente, tiene mayores recursos y condiciones de promover la inclusión de la enseñanza de LE desde muy temprano. El Colegio Nelson Wortman viene desarrollando un trabajo ejemplar que promueve y mejora el plan de estudios, haciendo de la enseñanza de lenguas una asignatura obligatoria, en la que los estudiantes, al menos, tienen contacto con LE semanalmente.

El hecho de incluir la enseñanza de español en los años iniciales contribuirá con la formación de los estudiantes. Aunque sea una propuesta estructurada, organizada y real, es necesario primeramente el reconocimiento y la aceptación por parte de los miembros responsables de la planificación de las políticas lingüísticas.

Es necesario cambiar la base para después hacer los ajustes necesarios en las instituciones de enseñanza. Nosotros como profesores, investigadores de las áreas afines tenemos que promover las discusiones acerca de las políticas lingüísticas. Los cambios son necesarios para que con ellos podamos organizar un proyecto que involucre el espacio híbrido en el que se halla la enseñanza de LE.

Referencias bibliográficas

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF.
- BAUMAN. Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Mexico, DF: Fondo de Cultura Económica.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm.
- FORESTIER, C. (2005). *O ensino das línguas estrangeiras como política pública*. Paris: Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- JOHNSON, K. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras: Una introducción*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.
- KRASHEN, S. (1985). *A hipótese do input*. London: Longman.
- LEITE PENTEADO CHAGURI, M. A. (2007). *O curso Progestão no Estado de São Paulo e sua concepção de Educação Permanente*. Dissertação de Mestrado em Educação. UNISAL, Americana.
- <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp041838.pdf>
- SICURO CORRÊA, L. M. (1999). Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. *D.E.L.T.A., Vol. 15*, (n. especial), pp.339-383.





Searching for Answers – Going Back to Old English to Better Understand the Language We Teach

Federico Brum

Introduction

As any other language, the English we speak today is the result of centuries of history and linguistic evolution. Interaction with other peoples and decisions taken by men shaped the language until reaching this final form, a form that will surely change in the future.

It is part of our daily routine, as Language teachers, to deal with the most varied queries from our students. For most of these we have clear, well-rehearsed answers that we can support with evidence from textbooks and websites, but there are those for which we have no clear answer, we tend to repeat some possible explanation we got from someone else or to include them in the so-called group of “exceptions”. This presentation aims to provide some background about the History of the English Language and its consequences in the language we teach today.

Some of the most important characteristics of the English language were born during the Old English period, between the 5th and 11th centuries; many of the irregularities in the language we teach are remnants of earlier, regular patterns. Several groups contributed to the making of the language, from Angles to Vikings, from Frisians to Catholic priests.

Let's start by listing some of these questions from our students,

“Why do we have walked, played and studied, but sang, and swam?”

“Why is the past of hang, hung and also hanged?”

If the plural of foot is feet, what's wrong then, with book and beek?

“Is it correct to say taller than I, instead of taller than me?”

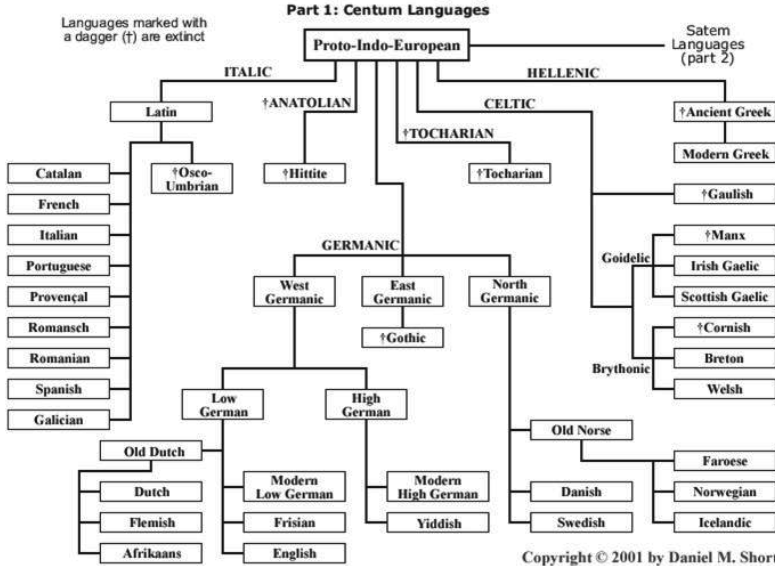
As shown in the examples, this analysis will be dealing with the linguistic history of English and the consequences we now see in the use of mutated plurals, weak and strong verbs, and personal pronouns.

The Old English Period

In Schleicher's diagram showing the relationships between languages based on the idea of a theoretical Indo-European ancestor, Old English is a branch of the West Germanic group of languages (see Figure 1).



Indo-European Language Tree



Historically speaking the Old English Period starts roughly in the 5th century, following the end of Roman rule, with Germanic tribes settling on the British isles displacing or conquering the native Celts. We know that these groups consisted of Saxons, Angles and Jutes, thanks to the entries in the Honorable Bede's *Ecclesiastical History of the English People*, completed around 731; in its Chapter XV it states,

"The newcomers received of the Britons a place to inhabit, upon condition that they should wage war against their enemies for the peace and security of the country, whilst the Britons agreed to furnish them with pay. Those who came over were of the three most powerful nations of Germany - Saxons, Angles, and Jutes."

These Germanic-speaking tribes (plus the Frisians, omitted by Bede) established small kingdoms divided by natural and man-made borders. Thus, there was Northumbria, whose name described its location north of the Humber River, Mercia and Anglia located in the central part of England, Kent in the southeast, and Wessex in the southwest (See figure 2). We call Old English then the language spoken on the isles as from the arrival of these Germanic tribes. As the new population prospered so did Old English and its four different dialects.



Roman Christianity and the Influence of Latin – from Runes to the Latin Alphabet

Augustine, later to become Augustine of Canterbury, was sent by Pope Gregory the Great to Britain in 595 to Christianize the Anglo-Saxon pagans. This was not the first time Latin made it to the isles since it had already been taken by the Romans to *Britannia*, becoming at the time the language of the ruling classes. This time was different, however, Latin spread and all the expressions related to religion were incorporated into the English language. Even more important was the fact that now Old English runes were being left aside and Latin characters started being used to write in Old English, and that is the reason we can now read this text in Modern English.

Viking Raids - Old Norse Getting into the Picture

The raids and series of invasions by the Vikings played a fundamental role in the shaping of Modern English. First of all, the so called Vikings, groups of invaders coming from Norway, Sweden and Denmark spoke Old Norse, a North Germanic language. Although coming from a different branch in Schleicher's diagram, it was still intelligible for the Anglo-Saxons (who spoke a West Germanic language). After the initial raids the invaders began to settle, intermarrying the now local population and their languages started affecting one another. Old English was a highly inflected





language, just as the rest of the European languages; years of coexistence with this North Germanic language, in what was called the Danelaw (see figure 3), resulted in English losing many of its inflectional characteristics (loss of noun case endings, adjective endings and dual pronouns), thus becoming more similar to its modern version.

Weak and Strong Verbs

“Why do we have walked, played and studied, but sang and swam?”

Why is it that hang has two forms in the past tense, hanged and hung?

Germanic languages such as English developed a dental suffix (i.e. “-ed”) to indicate past tense, most verbs in Modern English form their past tense in this way, as in *walked*, *played* and *studied*. But there is another way of forming the past tense, inherited from Indo-European, through changes in the vowel sound: as in *sing–sang*, *swim–swam*. These two groups are called weak and strong verbs depending on whether they develop a dental suffix (weak) or a change at vowel level (strong). It is important to note that all the new verbs entering the language will be weak verbs, and that is how we get examples such as, *google–googled*, *faxe–faxed*.

One of my Literature students while writing an essay of *The Crucible* by Arthur Miller once wrote “...confessing was the only option they had, you could be *hung* for conjuring the devil.”

When my student asked what was wrong with *hung*, I told him that the past tense of *hang*, in this context, was *hanged* not *hung*. This is one of those opportunities when we can resort to linguistic history and expand on weak and strong verbs. As it happens, in some cases, both past forms coexist with slight differences in meaning. The thefreedictionary.com website explains the difference through a special Usage Note: **Hanged**, as a past tense and a past participle of **hang**, is used in the sense of “to put to death by hanging,” as in: *Frontier courts hanged many a prisoner after a summary trial.* In all other senses, **hung** is the preferred form as past tense and past participle, as in: *I hung my child’s picture above my desk.*

These are just some examples of remnants of Old English that survived in history to our students’ surprise. By linking these examples and explanations to the history of the language we can raise students’ awareness about linguistic changes and transformations, about languages being alive and constantly evolving.

Irregular plurals – Vowel Mutation

If the plural of foot is feet, what’s wrong then, with book and beek?





and children, and oxen?

When it comes to teach irregular plurals or, more accurately, when one of our students asks about the reason for the plural of *foot* to be *feet* and not *foots*, most of us resort to the “it’s an exception” explanation. Well, it is not, and we can find the explanation in Old English and the i-Umlaut process explained by Jacob Grimm (one of the Grimm brothers, also famous for compiling the fairy stories Cinderella and Rapunzel, among many others. Old English formed plurals by adding a final *s* just as we do today, but it also had mutated plurals in which there was a change in the vowel sound of the noun to form the plural, this is the case of *foot-feet*, *goose-geese*, *man-men*.

In the case of *children* and *oxen*, the explanation also lies in the Old English period. An important declension in Old English was the *n*-stem. For a time, both endings were in use to express plurals the *-n* and the *-s* stem. Plural constructions like *eyen* ‘eyes,’ ‘*housen* ‘houses,’ *shoen* ‘shoes,’ and *treen* ‘trees’ continued well into the Modern English period; remnants of those constructions that survived until present day are *children*, *oxen* and *brethren* (only used in very narrow contexts).

Grammatical Cases – Britons and Danes Living Together

“Is it correct to say, He is taller than I, instead of taller than me?”

Although grammatically correct, *taller than me* appears much more frequently in common usage. Strictly speaking in the sentence above we are comparing subjects so the subject pronoun *I* should be used instead of the object pronoun *me*.

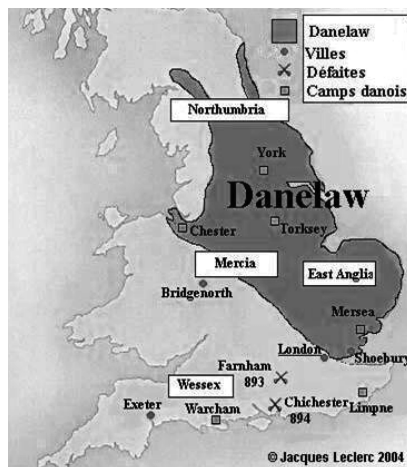
Explaining this to our students may prove to be rather hard since we do not have too many examples of cases in English, the reason for this is that during its history the English language lost many of its case endings, in a way becoming “easier” to study. One example can be the loss of adjective endings, while in Spanish we still have *lindo/lindos* and *linda/lindas*, making reference to number and gender of the noun they describe, in English we only have one option, *beautiful*. Imagine for a second having nouns changing with every syntactic function within a sentence, as it happens in Latin, that a rose is *rosa* when it is the subject of the sentence, but *rosae* if we are using the possessive, or *rosam* when it is the direct object.

In Modern English we can still see the cases at work when studying the personal pronouns which vary depending on their function in the sentence, as in *I* (nominative), *me* (accusative), *mine* (genitive).

There are many explanations for the loss of case endings in the English language. One of them is that the Danes (as the Anglo-Saxons called them) after raiding the isles for many years finally stayed and settled. Viking armies came very near to conquering the whole of England, but King Alfred, the only British king known as “the Great”, held the south and the



west against them. After signing the Alfred and Guthrum Treaty in which the territory was divided between Anglo-Saxons and Vikings, the Danelaw was established in approximately 878 (see figure 3) and lasted until the eleventh century. During all this time, these two people's languages coexisted and affected one another. According to Anne Curzan (2013) *"they live side by side and intermarried with Old English speakers. There was probably significant bilingualism in the area - the kind of close language contact that can lead to significant influence and borrowing, including in the core."*



Old English. Old Norse and Proliferation of Prepositions

As we saw the Danish spoke Old Norse, a North-Germanic language with many aspects in common with Old English. Evidence of the permanent contact between these two languages can be seen in the great number of loan words from Old Norse incorporated into English (kid, get, both, anger, law, take, want, crawl, weak, and egg, just to mention a few). In some cases it went beyond simple vocabulary items and included core words such as the case of personal pronouns, *they*, *them* and *their* come from Old Norse, a rare example in which a language adopts core items from another one.

In many cases declensions, that varied from one Germanic language to the other, impeded communication. In time, speakers of both languages started omitting them and in their place they started using prepositions to compensate for the lack of references to the syntactic function of the word. Although prepositions were already in use at the time, their use was greatly increased.



Conclusion

Combining Language and History allows the teacher to include another approach to language teaching. It becomes one more tool to raise students' awareness about languages as living structures in permanent change; it highlights the importance of culture, religion and geopolitics in the fate of a language.

The inclusion of these topics helps understand some aspects of language rarely mentioned in textbooks, such as the origin of words, interactions between different languages, the influence of Latin, Old Norse and French.

It is an opportunity to include in our classes stories of isolated monks writing old Germanic stories in Latin, Viking raids, clashing of cultures and religions, castles, kings and battles. Thanks to the Internet the teacher has now countless resources to make all this even more attractive and motivating, there are TV series, documentaries, audio files, films and photographs all of them easily available for the teacher to illustrate many of the points presented here.

So, next time we face the question about the plural of *child* or the existence of two past forms for *hang*, we can expand our teaching point with some stories from ancient Britain, of old, extinct languages once spoken by monks, knights and Vikings...

Bibliography

- ALGEO, J. (2010). *The Origins and Development of the English Language*. Cengage Learning.
- BARBER, Ch. (1993). *The English Language a Historical Introduction*. Cambridge: CambridgeUniversity Press.
- CURZAN, A. (2013). *The Secret Life of Words: English Words and Their Origins*. The Great Courses.
- MCWHORTER, J. (2012). *Myths, Lies, and Half-Truths of Language Usage*. The Great Courses.







Apuntes sobre didáctica de la lengua o la muerte del orden letrado

Santiago Ismael Cardozo González

La hegemonía de la comunicación

El problema que quiero plantear tiene que ver con la situación actual de la enseñanza de la lengua en la escuela uruguaya y, en menor medida, en el liceo. La idea básica es la siguiente: desde los 90, la idea de comunicación se ha impuesto de tal manera, ha sido tan brutalmente hegemónica, que ha producido un desfondamiento del campo de la didáctica de la lengua, un campo que conviene entender como una formación discursiva (cf. Foucault 2004) particular cuyos enunciados se encadenan alrededor de un tema, de ciertos problemas más o menos permanentes, de ciertas referencias a tales o cuales autores, etc. Ahora bien: no debemos pensar las cosas como si fueran meros asuntos discursivos, cuestiones que tienen que ver con el nombre que les damos a las cosas y poco más. Muy por el contrario: una formación discursiva determina lo que puede ser dicho y el modo en que esto se vuelve decible, lo que supone que determina también lo que puede ser pensado, es decir, establece los límites de lo pensable y lo decible (cf. Angenot 2010). Esto significa que el campo mismo de la didáctica de la lengua se configura con arreglo a los discursos que lo estructuran (los conceptos que lo informan). En consecuencia, la enseñanza de la lengua se piensa dentro del perímetro dibujado por los discursos que circulan en su interior, de manera tal que algunos conceptos organizan la totalidad del campo mismo y otros se repliegan a un segundo plano.

Esto es lo que ha ocurrido con el concepto de comunicación, particularmente solidario con el de oralidad. ¿En qué circunstancias se volvió hegemónico el concepto de comunicación, al punto de ser uno de los principales conceptos de la didáctica de la lengua por fuera del cual nos resulta difícil pensar o, por lo menos, pensar con comodidad, con soltura? ¿Cómo ha sido posible que un concepto como el de oralidad haya podido instalarse, con todo derecho, como objeto de estudio en el aula escolar? ¿Cómo ha sido posible que hoy día nos resulte particularmente difícil contraponernos a las nociones de comunicación y oralidad? Explica Sandino Núñez (2012: 32):

Comunicación, hemos visto, es una de las pequeñas grandes palabras de la democracia liberal contemporánea. Es decir, es uno de los fetiches de la utopía liberal contemporánea. Hay una “teoría de la comunicación” y unas “ciencias de la comunicación” que tramitan el perpetuo e ilimitado estado de comunicación de todas y cada una de las partículas del cuerpo social. Comunicación es menos el cemento que cohesiona el todo social [...] que el lubricante





habermasiano que permite el buen funcionamiento de la megamáquina y que nos proporciona el placer extra de sentir o vivir a esa megamáquina global funcionando suavemente y aceitada, como una prótesis y una potenciación maravillosa de nuestro propio cuerpo.

Resulta bastante evidente que la palabra *comunicación* ha ido construyendo su hegemonía con un empuje especial desde los inicios de 2000, pero el terreno de este dominio venía preparándose desde los 90, en particular, a partir del auge del paradigma comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras. La consigna era decir, comunicarse, dejarse llevar por la dinámica de los intercambios cotidianos, al costo del distanciamiento que produce, por ejemplo, el estudio de la gramática. No por casualidad, entonces, la enseñanza de la gramática perdió pie en el campo de la didáctica de la lengua, acusada de no resolver los problemas de lectura y escritura de los alumnos escolares. Es evidente que este argumento yerra en lo fundamental: el problema de lectura y escritura de los alumnos no tenía que ver con la gramática en cuanto tal, sino más bien en la forma como era enseñanza en las aulas. Así, la reflexión sobre la lengua (sobre el sistema) dejó paso al uso, a la utilización de la lengua, lo cual trajo aparejado toda una serie de consecuencias complejas que han producido la dramática situación actual.

Con la triunfal entrada de la comunicación y la oralidad al campo de la didáctica de la lengua, las nociones de lenguaje y de escritura se vieron radicalmente desprovistas de su potencia teórica. Prueba de esto es el hecho de que cada vez se hablara menos de lenguaje o se instituyera la idea de lenguaje como mero instrumento comunicativo, al tiempo que la escritura era considerada fundamentalmente en sus aspectos técnicos (cf. los nombres de algunos de los libros de Daniel Cassany, usados por estas geografías en los 90 y aún hoy: *Reparar la escritura*, de 1993; *La cocina de la escritura*, de 1995; *Recetas para escribir*, de 1999, en coautoría con García del Toro; *Taller escritura*, de 2006 y *Afilas el lapicero*, de 2007). ¿No es esto acaso un síntoma claro de cómo la escritura se vació de sentido, de cómo fue posible que la escritura constituyera únicamente el polo opuesto de la oralidad, pero no la condición de posibilidad para pensar el concepto mismo de oralidad, interno al de escritura? (cf. Amir Hamed: «Los monos de Copán», en *Interruptor. La columna de H enciclopedia*).

En este contexto, lenguaje ya no fue oponible a comunicación, sino que resultó absorbido por la idea de comunicación, volviéndose coextensivo con ella. He aquí, a mi manera de ver, una de las grandes pérdidas de la didáctica de la lengua en las últimas tres décadas: ya no dispusimos, pues, de un concepto de lenguaje que nos permitiera pensar la enseñanza de la lengua de una forma que no tuviera que ver con la pragmática más elemental de los intercambios cotidianos entre las





partículas de la megamáquina comunicativa. La otra gran pérdida está asociada al concepto de escritura.

En efecto, con la llegada de la oralidad, la palabra escritura hubo de retroceder para repartirse el tiempo pedagógico con la enseñanza de la oralidad (?). Pero, más allá de una especie de puja por el tiempo pedagógico (puja que, vale decir, no fue tal), el problema mayor estuvo donde la escritura resultaba más potente: en su capacidad de plantear una teoría sobre sí misma y sobre la oralidad (siempre posterior a la escritura, porque solo desde la escritura puede pensarse algo como la oralidad). La arquitectura de la escuela, por así decirlo, dejó de tener que ver fundamentalmente con la lengua escritura y pasó a sostenerse también, y en igualdad de condiciones, en la oralidad.

Este problema, de dramáticas consecuencias, ha hecho posible que, junto con la hegemonía de la comunicación, comenzara a aparecer el estudio sobre textos elementalmente prácticos como afiches, folletos, dorsos de cajas de salsa de tomate, cartas de este o aquel tipo, esquelas, etc. ¿Cómo se explica, si no, la notable inclusión de todo un conjunto de géneros discursivos ligados a una pragmática básica, doméstica, que no tiene que ver con la idea de un lenguaje capaz de dar forma y organizar la vida política, es decir, lo social mismo? Explica Aristóteles (en Agamben, 2010: 17):

Solo el hombre, entre los vivientes, posee el lenguaje. La voz es el signo del dolor y del placer, y, por eso, la tienen también el resto de los vivientes (su naturaleza ha llegado, en efecto, hasta la sensación del dolor y del placer y a transmitírsela unos a otros); pero el lenguaje existe para manifestar lo conveniente y lo inconveniente, así como lo justo y lo injusto. Y es propio de los hombres, con respecto a los demás vivientes, el tener sólo ellos el sentido del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto y de las demás cosas del mismo género, y la comunidad de estas cosas es la que constituye la casa y la ciudad.

Hay que advertir aquí la relación existente entre, por un lado, la voz (*phoné*) y el orden doméstico, el orden de la economía, de la casa (el *oikos*) y, por el otro, el lenguaje (*logos*) y el orden de la *polis*, de lo social en tanto espacio político. La voz, como entendía Aristóteles, es parte de todos los animales y sirve para expresar el dolor o el placer, pero es el lenguaje el que puede distinguir el Bien del Mal, lo justo de lo injusto, etc., y es lo propio de lo humano; de hecho, es el lenguaje el que permite plantear la oposición humano/animal como una pareja significativa y no como dos polos de un mismo continuo material, sustancial, positivo, en el que «humano» tiene «algo más» que «animal» y este, a su vez, tiene «algo menos» que «humano». La gran pérdida en el campo de la didáctica de la lengua ha sido, pues, que el lenguaje se desplazó del orden de la





polis, de lo social, al orden del *oikos*, de la casa, de la pragmática atada a lo más inmediato de la vida (la comunicación).

Escritura: tecnología y antitecnología

Como decíamos antes, la idea de escritura fue una de las que más se vio perjudicada por el advenimiento de la comunicación y la oralidad. La oposición oralidad/escritura, entendida únicamente como un continuo, no es sino la prueba de que la escritura ha perdido toda su potencia dialéctica, es decir, su capacidad para hacernos ver que oralidad solo es decible en la escritura; en otras palabras, la oralidad no es un afuera de la escritura, un “en otra parte”, sino un concepto interior a la propia escritura, porque solo en este interior puede aparecer como concepto, puede volverse pensable, decible (puede plantearse una teoría sobre la oralidad). En esta línea de razonamiento, la oralidad, que es inmanencia pura, no puede situarse por encima de sí misma y mirarse en tanto oralidad, mientras que la escritura sí. Hay en la escritura, gracias a la distancia que abre entre el yo del enunciado y el yo de la enunciación, una especie de «exceso» de escritura, lo que le permite situarse por encima de sí misma y plantearse en tanto escritura. En este mirarse aparece la oralidad como término del antagonismo que la propia escritura constituye, pero un antagonismo que supone tres puntos (no solo dos), el tercero de los cuales es el «exceso» que permite plantear el propio antagonismo, la barra que opone oralidad y escritura.

El conocido libro de Walter Ong: *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra* (2004), ha sido leído según una visión exclusivamente tecnológica de la escritura; no se ha reparado en el carácter antitecnológico de la escritura, en el sentido de un discurso que suspende la lógica de funcionamiento de aquello sobre lo que habla, para el caso, la propia escritura y su dimensión tecnológica. Las consecuencias de este enfoque, es decir, de la mirada que entiende la escritura únicamente como una tecnología (por más compleja y fina que sea esta mirada) ha permitido que la oralidad se instalara como un concepto en igualdad de condiciones respecto de la escritura y que, en consecuencia, fuera capaz de organizar el campo mismo de la didáctica de la lengua. De esta manera, la escuela se ha desplazado de su lugar en la *polis*, en el lenguaje (en el *logos*) hacia la voz, la *phoné*, hacia el dominio del *oikos*, de la pragmática comunicativa más elemental, donde cada hablante es calificado de «usuario de la lengua». ¿Cómo se explica, si no, la retirada de la gramática de los salones de clase, tipo de reflexión ligada directamente con la escritura? ¿Cómo se explica la insistente recomendación de que las producciones textuales de los alumnos debían/deben estar «contextualizadas», entendiendo por esto el crear situaciones «reales» en las que los alumnos se vieran obligados a escribir? Desde luego que una visión de este tipo





excluye de entrada el trabajo con textos verbalmente complejos, como cierto tipo de explicaciones y argumentaciones, por no mencionar lo literario, definicionalmente alejado de lo utilitario de la vida práctica de las personas.

Esta perspectiva de la enseñanza de la lengua es también una perspectiva sobre la lengua y el lenguaje, y una perspectiva sobre el sujeto (es decir, trae implícita una teoría del sujeto). Así pues, según el enfoque del lenguaje como mero instrumento comunicativo, el sujeto hablante es un usuario de la lengua que, en general, es capaz de decir lo que sus intenciones le dicten, puesto que es capaz de ajustar la herramienta comunicativa a esas intenciones mediante la confección de una serie de estrategias y tácticas discursivas. Llegado el caso, si el receptor falla en la comprensión del mensaje, el hablante, siempre transparente respecto de sí mismo y del lenguaje que pone en funcionamiento, puede ajustar las piezas de la estrategia o de la táctica y volver a intentarlo.

Un enfoque como este no puede arrojar otra cosa que resultados catastróficos, especialmente cuando, incorporando nociones cuya teoría del sujeto, del lenguaje y del discurso son contrarias a la referida, se hace del campo de la didáctica de la lengua un lugar en el que todo puede ser compatibilizado, en el que «no necesariamente hay contradicciones, sino complementariedad», sobre la base de una visión ecléctica de la teoría: se toma un poco de esta teoría de aquí, otro poco de aquella de allá, y se salpimenta todo con un toquecito de estas otras teorías más actuales, más modernas, etc., etc. De este modo se ha procurado compatibilizar la tipología textual más básica y dura a la van Dijk (p. ej., 2001) con la noción vedette de los géneros discursivos de Bajtín (2003), pasando por alto el hecho de que suponen teorías del sujeto radicalmente distintas y hasta opuestas (véase cómo está armado el *Programa de Educación Inicial y Primaria 2008* a este respecto). Por otra parte, ambas teorías han sido pensadas únicamente en términos del uso de la lengua, de situaciones comunicativas y estrategias discursivas, lo que ha dado lugar a un discurso didáctico vacío y a un atolladero práctico del que no se sabe cómo salir. Encaradas exclusivamente desde lo pragmático, o mejor, desde una pragmática muy elemental, se constituyó una falsa oposición gramática textual/gramática oracional que no hizo sino deshilar la enseñanza de la gramática en el aula, dejando como resultado una gramática extremadamente básica, sostenida en una confusión de conceptos, por ejemplo, la confusión ya a esta altura clásica entre enunciado y oración.

Con este nuevo terreno dibujado, categorías como intención del emisor, contexto, estrategias discursivas, estrategias de lectura, entre otras no menos importantes, compusieron la estructura misma de la didáctica de la lengua y, a partir de ella, se organizó toda la enseñanza del español (cf. Pedretti 2008). Solo a través de estos «movimientos sísmicos» originados fundamentalmente por la idea de comunicación se puede dar cuenta del





estado actual de las cosas, es decir, de los magros resultados educativos en cuanto al desempeño lingüístico de los alumnos escolares, lo que se observa también a nivel de la enseñanza secundaria. Y a esto hay que sumarle el trabajo que, desde hace años, ha iniciado la Universidad de la República, dentro de lo que se llama «alfabetización universitaria», para que sus alumnos puedan desempeñarse adecuadamente como estudiantes universitarios (no hablemos ya de tener cierto «éxito académico»).

Así pues, no podemos dejar de reparar en el oxímoron un tanto irónico que supone la denominación *alfabetización universitaria*, cuyo funcionamiento ha adoptado la forma de cursos de lectura y escritura académicas (de esto se ocupa el programa LEA de la UdelAR) muy elementales, así como de distintos talleres de redacción. Estos cursos tratan cuestiones de redacción extremadamente básicas, como el uso de párrafos y de los signos de puntuación, de ciertos nexos (aquellos que en la gramática reciben el nombre de *marcadores discursivos*); se trabaja sobre la coherencia y el vocabulario adecuado de los textos, la concordancia entre sujeto y verbo, etc. Nótese que el tipo de «problemas» que se encaran en los cursos referidos son aspectos de la escritura que deberían estar más que saldados al finalizar el Ciclo Básico, que deberían formar parte de lo que el estudiante universitario posee «por defecto», a partir de lo cual se construya el discurso académico universitario en sus diferentes modalidades.

En suma

Como he intentado mostrar, la situación actual de la enseñanza de la lengua puede comprenderse mejor y, en ocasiones, comprenderse a secas, si se concibe la didáctica de la lengua como una formación discursiva y se examinan los conceptos que la han estructurado y aún hoy la estructuran. La composición conceptual de esta formación en la enseñanza primaria es, a mi juicio, uno de los problemas más relevantes de los que debería ocuparse Magisterio, sobre todo considerando que hoy día la didáctica de la lengua puede verse como un páramo, más precisamente, como «el páramo de la comunicación» o su equivalente, «la muerte del orden letrado».

Referencias bibliográficas

- AGAMBEN, G. (2010). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos.
- ANGENOT, Ma. (2010). *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.





- BAJTÍN, M. M. (2003). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Silgo XXI editores.
- CASSANY, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, D. (2006). *Taller de escritura*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (2007). *Afilas el lapicero*. Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, D. y García del Toro, A. (1999). *Recetas para escribir*. San Juan de Puerto Rico: Plaza Mayor.
- FOUCAULT, M. (2004). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- NÚÑEZ, S. (2012). *El miedo es el mensaje*. Montevideo: HUM.
- ONG, W. J. (2004). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PEDRETTI, A. (2008). *Tradición y novedad en la enseñanza del español lengua materna*. Montevideo: Byblos Editorial.
- VAN DIJK, T.A. (2001). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.







Novas abordagens da gramática: consciência metalinguística na produção escrita

Raquel Carinhas

Introdução

Ao longo de vários anos de formação, temo-nos deparado com diversas dúvidas dos professores no que diz respeito ao papel da gramática nas aulas de língua estrangeira (LE), como se o seu ensino fosse antagónico de uma paradigma comunicacional.

O ensino da gramática no ensino das línguas constitui uma das componentes da competência comunicativa e duma abordagem comunicativa do processo de ensino-aprendizagem das línguas. Se comunicar pressupõe que o ator social (Conselho da Europa, 2001) instrumentalize estratégias que o ajudem a construir um enunciado adaptado ao contexto, essa mobilização implica saberes linguísticos de vária ordem, como a sintaxe, a morfologia, a pragmática, a prosódia no oral, saberes sociolinguísticos, no que se prende com a cultura alvo, e extralinguísticos, como a utilização do corpo e da voz na oralidade, aplicáveis tanto na língua materna (LM) como nas LE's.

Nesta comunicação, a partir de um trabalho de investigação desenvolvido no âmbito da nossa tese de mestrado intitulada *O processo de revisão da escrita em português língua estrangeira: propostas didáticas para o tratamento do erro*, refletiremos sobre o papel da consciência metalinguística em atividades de conhecimento explícito da língua e sua operacionalização no contexto de produção escrita e, mais especificamente, de revisão de escrita.

Consciência metalinguística

O conceito de consciência metalinguística (CM) pode englobar uma capacidade de âmbito mais específico ou mais geral, dependendo da corrente teórica que a defina. (Barbeiro, 1999; Perales Ugarte, 2004).

Para a Linguística, na linha do pensamento jacksoniano, o adjetivo *metalinguística* refere-se à capacidade de tomar a própria linguagem como objeto de reflexão, recorrendo à utilização de uma terminologia própria designada por metalinguagem. (Barbeiro, 1999: 19; Gombert, 1990: 12; Perales Ugarte, 2004: 329). Consiste numa habilidade através da qual somos capazes de manipular a língua e refletir sobre ela, a sua forma e estrutura. (Perales Ugarte, 2004: 330).

Na área da Psicolinguística, o conceito vai abarcar uma capacidade mais abrangente do ser humano que é a de poder refletir sobre a linguagem sem necessariamente recorrer explicitamente a uma





metalinguagem (Barbeiro, 1999: 19; Gombert, 1990: 12), relacionando-se com o campo da metacognição. (Perales Ugarte, 2004: 329).

Para Barbeiro (1999: 28), “A metacognição coloca em relevo a assunção por parte do sujeito do seu próprio funcionamento cognitivo,” constituindo um processo onde estão envolvidos diversos elementos.

Pinard (1986 apud Barbeiro 1999:28), elabora um modelo constituído por três componentes: (i) **conhecimento metacognitivo**, resultante da “aprendizagem do sujeito relativamente às variáveis implicadas nos empreendimentos cognitivos” (Barbeiro, 1999: 28); (ii) **processos autoreguladores**, que se ativam, sobretudo, perante dificuldades verificadas durante a elaboração da tarefa; e (iii) **resultado do empreendimento cognitivo**, entendido como um “controlo externo ao sujeito.” (Barbeiro, 1999: 28). Deste modo, “A metacognição [...] surge não apenas como um estado, correspondente à tomada de consciência relativamente ao conhecimento, mas também como um meio utilizado na acção, na construção da aprendizagem.” (Barbeiro, 1999: 28).

Bialystok (1991) considera que a CM depende da mobilização de duas operações cognitivas: *analysis of linguistic knowledge* e *control of linguistic processing*. A primeira é responsável pelas representações mentais da língua que tendem a ser cada vez mais complexas, estruturadas, explícitas e interconectadas. A segunda diz respeito à seleção de informação e a sua utilização num dado contexto, sendo, portanto, a responsável pelo desenvolvimento da proficiência linguística e de uma melhor adequação discursiva. (Bialystok, 1991: 116). De acordo com o modelo proposto pela autora, o processo de escrita requer a mobilização de operações cognitivas metalinguísticas mais elevadas de análise do conhecimento linguístico e de controlo do processamento. (1991: 130).

Segundo Rebelo (1992: 11-12 apud Barbeiro, 1999: 21), revela-se fundamental “o trabalho cognitivo do sujeito que estuda as propriedades da língua como objecto” que se reflete em duas vertentes: (i) a “consciência do falante quanto aos conhecimentos que tem da língua, consistindo a actividade metalinguística na reflexão sobre a natureza da linguagem e as suas funções”; e (ii) o “controlo deliberado dos processos da atenção e da selecção” que vão incidir sobre “os elementos linguísticos e suas propriedades na produção e compreensão de enunciados.” Assim, “a dimensão cognitiva estará sempre presente, ao lado da dimensão linguística.” (Ançã, 2003: 14).

Observamos, portanto, que ambos os posicionamentos teóricos valorizam a “reflexão sobre a língua, ou seja, o desenvolvimento de um conhecimento consciente da mesma” (Vieira, 1998: 69), quer se refira apenas a uma atividade linguística sobre a língua (Vieira, 1998: 70), quer abarque processos cognitivos sobre a utilização de uma língua em comunicação. (Barbeiro, 1999: 20).





Ançã & Alegre (2003: 31) acrescentam à capacidade de refletir sobre a língua a capacidade de “verbalizar essa reflexão”, quer em relação à LM ou à LE. No entanto, para as autoras, “a consciência implícita de um falante nativo em relação à LM é certamente distinta da consciência, mais ou menos explícita, de LE que resulta da aprendizagem condicionada por um contexto escolar.” Quer isto dizer que, embora em graus distintos e níveis de consciência dependentes do grau de “maturação cognitiva e linguística” (2003: 35), a mobilização da CM está quase sempre presente durante o processo de aprendizagem de uma LE, devendo ser acompanhada de uma metalinguagem “e marcad[a] pela aquisição anterior de LM e, eventualmente, de outras LE’s”. (2003: 31).

A partir do exposto e de acordo com o QECR e com Grosso (2005), entendemos que desenvolver uma competência de comunicação, associada ao desenvolvimento de uma competência plurilingue (CE, 2001) em LE, “activa estratégias metacognitivas que permitem aos actores sociais tornarem-se mais conscientes e dominarem as formas espontâneas de lidar com as tarefas, em particular, a sua dimensão linguística.” (CE, 2001:189).

A importância da consciência metalinguística no processo de revisão da escrita

No contexto das LE’s, “melhorar a aprendizagem das línguas passa pela reflexão da aprendizagem e pela tomada de consciência do funcionamento da própria língua.” (Grosso, 2005: 32).

Segundo Barbeiro (1999: 23), a mobilização da CM “ surge perante situações de maior exigência”. Ora, segundo os modelos de escrita de Flower & Hayes (1981) e de Scardamalia & Bereiter (1987), e os modelos de revisão de Hayes, Flower, Schriver, Stratman & Carey (1987) e de Butterfield, Hacker & Albertson (1996) analisam justamente o tecido de interrelações dos processos mentais envolvidos no ato escritural, visto como uma tarefa de grande exigência do ponto de vista cognitivo.

“Face à complexidade do processo de escrita, sob os pontos de vista comunicativo, linguístico e cognitivo, o sujeito **tem de fazer uso das suas capacidades metalinguísticas.**” (Barbeiro, 1999: 89, sublinhados nossos).

De facto, devido às especificidades do código escrito, a sua aprendizagem, tanto em LM como em LE, vai obrigar o aprendente a prestar mais atenção à própria linguagem, pelo que se verifica um incremento da CM durante as tarefas de produção escrita e, sobretudo, durante a revisão dos textos (Barbeiro, 1999: 26), refletindo-se “não apenas nas estruturas linguísticas utilizadas, mas nos próprios processos mentais requeridos e na capacidade de os comandar.” (Barbeiro, 1999: 26).





Estas considerações acerca da CM e da sua relação com o processo de escrita fazem ressaltar a essencialidade do desenvolvimento da competência de escrita em LE baseado numa pedagogia para autonomia assente sobre “processos de consciencialização” (Vieira, 1998: 70), através de atividades exploratórias e de reflexão que explicitem conhecimentos linguísticos, metalinguísticos, metacomunicativos e metacognitivos dos aprendentes e que mobilizem “operações de transferência” (Vieira, 1998: 71) entre a LE e a LM, “potencialmente facilitadoras de novas aprendizagens.” (Vieira, 1998: 71).

Ora, se a revisão é um subprocesso que exige, por parte do escrevente, a mobilização de estratégias cognitivas de alto nível (monotorização), as atividades pedagógicas direcionadas para o treino deste subprocesso vão consequentemente obrigar à mobilização da CM por parte dos aprendentes: “O subprocesso de revisão implica, antes de mais, uma actividade reflexiva e que conduz a uma actividade de controlo do próprio texto que o aluno está a produzir.” (Osório, 2006, s/p).

Neste sentido, a didatização da expressão escrita passa pela criação de atividades em que o aluno tenha a possibilidade de manipular e refletir sobre a linguagem (Barbeiro, 1999) e sobre o modo como se aprende a escrever, ou seja, que a par do desenvolvimento da CM, desenvolva, também, a consciência metaprocessual (Vieira, 1999), pois “we learn by becoming aware of what we do not know.” (James & Garret, 1992: 19 apud Barbeiro, 1999: 58).

Assim, no âmbito do ensino-aprendizagem da escrita numa LE
O aprofundamento da consciência metalinguística ou o desenvolvimento dos mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua tem, por objectivo último, o incentivo a uma comunicação oral e escrita eficazes, possibilitando a inserção plena do aluno na vida social e profissional que o aguarda.” (Osório, 2006: s/p).

1. Atividades de mobilização de consciência metalinguística numa oficina de escrita em português

A presente investigação tem como foco a Oficina de Escrita em Português (OEP), disciplina de oferta extracurricular dirigida aos alunos da Universidade da República, interessados em desenvolver a competência de produção escrita em PLE.

1.1. Perfil sociolinguístico

No que diz respeito ao perfil sociolinguístico dos informantes, a turma era constituída por quatro elementos do sexo feminino, de faixas etárias diferentes, de nacionalidade uruguaia, com o espanhol como língua materna (LM) e de formação académica superior ou similar.





Quanto à aprendizagem da língua portuguesa, foi possível aferir que a formação do grupo era muito heterogênea, correspondendo a níveis de proficiência distintos, mas que podemos situar entre o B1 e o C1, segundo o QuaREPE.

1.2. Descrição da metodologia adotada

Sabendo que “a organização do ensino, aprendizagem e avaliação decorre da análise das necessidades do público-aprendente” (QuaREPE: 19), o desenho curricular pretendeu dar resposta a necessidades sociais, profissionais e pessoais que nos têm sido manifestadas e verificadas ao longo do nosso exercício na Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação, necessidades essas que entendemos não serem alheias, tal como já referimos, à proximidade de línguas e à situação atual do português no Uruguai, bem como à sua relevância no envolvimento dos sujeitos na prática da cidadania.

1.3. Descrição das atividades de planificação, textualização e revisão

As unidades didáticas foram organizadas segundo o pressuposto de que a competência escritural pode ser caracterizada como uma “unidade complexa e cujo sucesso está dependente de um conjunto de regulações – linguísticas, textuais, discursivas e pragmáticas – e que, por outro lado, mobiliza saberes de diferentes domínios – experienciais, operatórios e conceptuais...” (Pereira, 2000:73).

Além disso, o ensino da escrita assente em géneros de texto/discursos possibilitou a criação de um percurso pedagógico preocupado com o processo de construção do discurso escrito.

As atividades foram, assim, planificadas tendo em conta a prossecução dos objetivos da OEP no desenvolvimento da competência de escrita aliada à mobilização de estratégias metalinguísticas e metacognitivas.

1.4. Atividades de planificação: dos conhecimentos prévios ao plano de escrita

A planificação de uma tarefa de escrita principiava com o início de uma unidade didática com a entrega de uma ficha de trabalho que ia sendo alargada com o decorrer das sessões correspondentes ao tipo de texto em questão.

Considerando os conhecimentos prévios do grupo em relação a cada género textual, a planificação iniciava-se com a leitura e análise de um texto da mesma tipologia, denominado *texto-modelo* ou *texto-exemplo*, pois, o desenvolvimento da competência textual deve ser equacionado tanto a nível da receção como da produção (Cassany, 2008; Neves &





Oliveira, 2001; Ruck, 1980). Pensamos que esta fase de input é essencial para a organização dos conhecimentos (conhecimento declarativo) em relação a cada texto e reconhecimento da sua estrutura e coerência global. Entre a fase de input e a de output, selecionámos, partindo do texto trabalhado, um ou dois tópicos linguísticos relevantes para a execução da tarefa de escrita e elaborávamos exercícios e atividades de mobilização de conhecimento gramatical e de CM.

Antes da tarefa de escrita, elaborávamos, em conjunto, uma pequena sistematização dos conhecimentos aprendidos/ampliados sobre o género textual trabalhado e das potencialidades na estruturação de um texto e usos comunicativos dos conteúdos linguísticos abordados de forma contextualizada.

1.5. A textualização

A textualização exige do escrevente a mobilização de estratégias de linearização do conteúdo segundo o género textual selecionado e de capacidades/mecanismos linguísticos de âmbito diversificado (da palavra, da frase, do transfrásico, do textual) que permitam a coerência e coesão textual (Neves & Oliveira, 2001: 53), sendo, por isso, um momento que implica tempo por parte do escrevente. Desta forma, tendo em conta que era um grupo bastante heterogéneo e com ritmos de aprendizagem distintos, a maioria dos textos foram produzidos fora da aula.

No entanto, em cada uma das unidades didáticas, a primeira versão de cada género do texto era sempre escrita em aula. À medida que as alunas iam escrevendo, acompanhávamos o processo, dávamos sugestões, referentes, sobretudo, à adequação semântico-pragmática e à organização textual, criando-se, deste modo, um ambiente colaborativo entre aluna, professor e colegas, atividade que pensamos benéfica para o processo de escrita, tanto do ponto de vista metalinguístico como cognitivo. As alunas não só podiam contar com a ajuda do professor como também com o apoio de instrumentos de trabalho, como o dicionário que estava sempre à disposição no centro da mesa.

1.6. A revisão

Esta parte do processo foi a mais trabalhada durante a OEP. A planificação e a revisão são os subprocessos de escrita aos quais os alunos dão menos importância. Diversos trabalhos de investigação apontam que as grandes diferenças de mobilização de estratégias eficazes de escrita entre escrevente-aprendiz e escrevente-experiente residem naquelas duas fases do processo. (Barbeiro, 2002; Cassany, 2006 [1993]; Flower & Hayes, 1981; Scardamalia & Bereiter, 1987).

Considerando a necessidade de transformar escreventes-aprendizes em escreventes-experientes, tarefa que se torna mais





complexa por estarmos num contexto de aprendizagem de PLE, em todas as sessões da OEP, a turma era convidada a fazer a reestruturação textual, tanto a partir de fichas de trabalho compostas por excertos dos trabalhos escritos entregues e corrigidos em grupo, como através da partilha da totalidade das versões e discussão a pares, com a colaboração do professor, pois acreditamos que a negociação, tanto de sentidos como de estruturas textuais, favorecem a aprendizagem de uma LE.

A partir destas fichas de reestruturação textual, as alunas refletiam e manipulavam a LE, tanto ao nível das questões frásicas como discursivas, testando possibilidades de um item lexical ou de uma estrutura sintática, averiguando a sua gramaticalidade e aceitabilidade tendo em conta o contexto discursivo.

A utilização destas estratégias permitia que as alunas pudessem olhar para os textos, adotando uma postura crítica, lê-lo como um leitor – já que se provocava um distanciamento do escrevente em relação ao seu texto (Reuter 2000 [1996]:74)-, e conferir a compreensão do produto com leitores reais. (Cassany, 2009 [1995]).

Sintetiza o percurso pedagógico de cada unidade didática:

Planificação:

- Leitura de texto-modelo e ativação de conhecimentos prévios
- Reconhecimento da organização textual do documento e sistematização de ideias
- Seleção e tratamento de questões linguísticas pertinentes
- Apresentação da tarefa de escrita e elaboração de um plano de escrita (esquema...)





Textualização:

- Redação em aula da 1ª versão do texto
- Colaboração do professor e colegas durante o processo de escrita
- Utilização de dicionários

Revisão

- Reestruturação textual coletiva a partir dos textos dos alunos
- Correção colaborativa escrevente/professor e escrevente/professor/turma
- Código de correção e comentários por escrito do professor

Figura n.º 1: Síntese do percurso pedagógico de escrita

2. A entrevista aplicada aos informantes da OEP

2.1. A aplicação da entrevista

Defensores de uma pedagogia centrada no aluno, suas necessidades e expectativas, e tendo em conta o foco do nosso trabalho, julgámos relevante proceder à aplicação de uma entrevista semidiretiva às alunas da OEP no final do curso.

Por forma a “conferir inteligibilidade aos factos e aos fenómenos sociais e humanos e, no caso que aqui nos importa, aos de ordem educativa” (Esteves, 2006: 106), o guião da entrevista tem por objetivos (i) aferir a eficácia das estratégias de escrita utilizadas pelas informantes; (ii) conhecer a avaliação que as estudantes fazem do processo de escrita adotado; e (iii) recolher sugestões temáticas e metodológicas a implementar numa futura OEP.

2.2. Análise de dados

A partir da análise de conteúdo do quadro n.º1, (veja o quadro no final), podemos tecer algumas considerações em relação a questões como a escrita na sala de aula, o uso do portefólio, a metodologia aplicada ao





processo de revisão, incluindo a auto e heterocorreção, e o trabalho em grupo, bem como retirar algumas sugestões úteis para o delineamento de futuras OEP's.

No que concerne à escrita na sala aula, verifica-se que é a modalidade preferida pelo grupo, porque as alunas podiam consultar o professor e as colegas, e partilhar ideias em grupo, bem como ter um espaço em que podiam dedicar-se exclusivamente a essa tarefa.

Sobre o processo de revisão, as alunas demonstraram ter consciência da sua importância, inclusivamente para a LM, considerando-a útil para a correção de erros e uma forma de refletir sobre o processo. As informantes salientam a ajuda das correções por nós efetuadas e o trabalho colaborativo na sala de aula, fator que, pela frequência com que foi mencionado nas entrevistas, pode ser indicado como o mais importante na melhoria da competência de produção escrita em PLE, na medida em que a interação em grupo lhes possibilita o confronto com outros pontos de vista.

Quanto ao portefólio, ele é considerado relevante, sobretudo, para a consciencialização do processo de escrita. Além disso, sendo um instrumento construído pelos alunos, algumas informantes acabam por considerá-lo um fator positivo e valorizador do trabalho efetuado, sendo, portanto, motivador e facilitador da aprendizagem.

No que concerne aos contributos da OEP para o desenvolvimento da competência de escrita, as informantes mencionaram que a metodologia levada a cabo possibilitou-lhes a melhoria da organização dos textos, desde a sua macroestrutura a questões mais micro, relacionadas, por exemplo, com a semântica (certas palavras, conectores, etc). A reflexão metalinguística também é um dos tópicos mencionados como fator relevante para o desenvolvimento da competência textual.

Conclusão

A partir de uma abordagem teórica sustentando a relevância da consciência metalinguística para o desenvolvimento da competência comunicativa, apresentámos a aplicabilidade de estratégias de aprendizagem de escrita em PLE. As atividades de escrita englobaram operacionalizações que visaram o tratamento explícito de conteúdos linguísticos dos textos, desde a planificação à revisão dos produtos escritos. No final do nosso trabalho, apresentámos o *feedback* obtido pelos aprendentes da OEP no que diz respeito à metodologia aplicada durante o curso, podendo concluir que efetivamente o tratamento explícito da gramática de uma LE traz vantagens no desenvolvimento da competência de produção escrita e, num âmbito mais abrangente, no desenvolvimento de competência metalinguísticas e metacognitivas.



Referências bibliográficas

- ANÇÃ, M.H. (2003). Ao encontro da sintaxe: consciência metalinguística em estudantes cabo-verdianos do ensino superior. *Cadernos de PLE*, (n.3), pp.7-15.
- ANÇÃ, M. H. & Alegre, T. (2003). A consciencialização linguística em português língua materna e em alemão língua estrangeira. *Palavras*, (n.24), pp.31-39.
- BARBEIRO, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Col. Textos da Educação.
- BIALYSTOK, E. (1993). Metalinguistic Awareness: The Development of Children's Representations of Language. In C. Pratt & A. Garton, (Eds.). *Systems of Representation in Children Development and Use*. Chichester: John Wiley & Sons.
- BUTTERFIELD, E. et al. (1996). Environmental, Cognitive, and Metacognitive Influences on Text Revision: Assessing the Evidence. *Educational Psychology Review*, vol. 8,(n.3), pp.239-297 .
- CABRAL, M. L. (2007). *Competência de leitura e consciência metalinguística em alunos do ensino superior*. Faro: Centro de Estudos Linguísticos e Literários/Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve.
- CASSANY, D. (2006 [1993]). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó. Serie Didáctica de la lengua y de la literatura.
- CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições Asa.
- ESTEVES, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (orgs.). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*.(pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- FLOWER, L. & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, vol.32, (n. 4), pp.365-287.
- GOMBERT, J-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GROSSO, M.^a J. (2005). O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outra língua. *Palavras*, (n.27), pp. 31-36.
- GROSSO, M.^a J. (coord.) (2011). *Quadro Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular.
- HAYES, J. et al. (1987). Cognitive process in revision. In S. Rosenberg (ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics, Volume 2, Reading, writing and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.



- NEVES, D. & OLIVEIRA, V. (2001). *Sobre o Texto: Contribuições teóricas para práticas textuais*. Porto: Edições Asa. Col. Práticas pedagógicas.
- OSÓRIO, P. (2006). Abordagem metodológica para o ensino da escrita em contexto de português língua não materna. *Revista Estudos Linguísticos Veredas*, (n.10), s/p. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo12.pdf>
- PERALES UGARTE, J. (2004). La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE. In Lobato & Gargallo (dir.), *Vademécum para la Formación de Profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- RUCK, H. (1980). *Linguistique textuelle et enseignement du français*. Paris : Hatier. Col. Langues et apprentissage des langues.
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg, (ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics, Volume 2, Reading, writing and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VIEIRA, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira: Uma Intervenção Pedagógica em Contexto Escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho



Metodología aplicada en OEP			
Subcategorías	Indicadores	Unidades de registro	UC
Escrita em aula vs escrita fora de aula	Escrita em aula	es buena porque podías reformular el texto y darte cuenta	E1
		lo que tenía a favor de la clase, por supuesto, es que estaba tu ayuda	E2
		lo bueno era que tenés, tenías como un tutorao. Ese punto de vista que vos, sola, no lo hacés	E3
		el hecho de poder ver otros textos	E3
		el hecho de estar en aula también te da la oportunidad de compartir el texto que hizo tu compañero y ver "lo vi por este lado, usé tal recurso"	E3
	Escrita fora de aula	me gusta escribir en clase porque tengo tu ayuda y la ayuda de las compañeras y puedo crear	E4
		cuando hacías fuera, en el ómnibus, o un rato antes, entonces era apresurado	E1
		te acorta tiempo para cuando estás fuera de la clase que no tenés la ayuda del profesor y te lleva más tiempo darte cuenta de ciertas cosas	E2
Processo de revisão	Reescrita	Creo que me sirve hasta para el español.	E1
		como pensar el texto y organizarlo	E1
		qué cosas quieres lograr con determinado texto me parece (...) que sirvió	E1
		no me molestaba que me pusieras ocho versiones. Mi intención era darme cuenta del proceso y de lo que tenía que llevar.	E2
		fue sumamente útil, porque te das cuenta (...) antes no me daba cuenta. Para mí, era la mejor del mundo e ya estaba, era la primera y única que iba a salir, y ahora me di cuenta que sí, ¿porqué?, porque sé herramientas que nos enseñaste que no las conocía antes.	E2
		utilizar un diccionario como recurso	E2
		ir enriqueciendo y no quedarte también, no acostumbrarte a quedarte con la primera versión de las cosas	E3
		tomarte tu tiempo para sentarte, para escribir, para pensar, bueno, aunque para vos esté perfecto o esté bien, dejarlo mejor, un poquito mejor	E3
		vi que desde el texto hasta al último progresé muchísimo, en la sintaxis, en la forma de presentarlo, en la forma de ex. presarme... que era lo que yo quería plasmar	E4
		passá-lo no computador eu aprendi mais (...) me ayuda a plasmar ese conocimiento y veo más los errores	E4
	Correção e comentários do docente	darte cuenta	E1
		son útiles	E1
		redirigían la propuesta	E2
		solo no nos podíamos dar cuenta	E2
		siempre fueron bastante positivas porque te daban para adelante, por más que eran en rosado y no en rojo, eso también ayuda	E3
		yo veía las indicaciones y las tomaba en cuenta	E4
		Eso me ayuda a salir de un lugar y a poder ver desde otro lado y crear desde el otro lado.	E4
	Revisão em colaboração com os colegas e professora	creo que era lo que más me servía, porque había gente que tenía más (...) experiencia en la lengua y en determinadas cuestiones que yo no tengo	E1
		acaba terminando resolviendo por los resultados de las compañeras también	E1
		una leía la creación del otro y le daba su punto de vista, eso (...) estuvo bueno, porque aprendíamos entre nosotros y nos corregíamos con las herramientas que teníamos, nos ayudábamos entre nosotros	E2
		no ves cosas que, para ti, te pasaron desapercibidas pero, en realidad, en ese trabajo como que afinas el ojo para determinadas cosas sola, no te das cuenta pero, cuando hacían la apreciación, o alguien hacía una apreciación, vos "pa, ¡es verdad!"	E3
		Mejora el texto	E3
		no te das cuenta [de los errores y mejoras] si no se hace ese trabajo colectivo	E3
		la corrección que hicimos entre todos, a mí me sirvió muchísimo	E4
		eso para mí es fundamental, la evaluación en grupo	E4
		Uno crece mucho en el sentido que puede ver desde otro punto de vista	E4
	Atividades relevantes	los textos en clase y las fichas de trabajo (...) me parece que ayudaban bastante	E1
		Me ayudó [las fichas] de gramática	E2
		el hecho que teníamos que formularlo en clase, leerlo y pasar al pizarrón, ya el hecho de pasarlo al pizarrón como que te daba otra óptica y te corrías cuando lo estabas pasando	E2
		Las fichas era como ver cosas puntuales y también la lectura del texto y después la producción	E3
		reformulación textual	E4
		la verdad que ayuda, porque organiza todo el trabajo	E1
		para consulta está bárbaro	E1
Portefólio	Organização do trabalho	ves ahí que físicamente la evolución de los trabajos	E2
		ves también un poco la evolución que tenés	E3
	Forma de melhorar a escrita	siempre voy comparando formulaciones con ciertas oraciones que hice eh y eso me ayuda muchísimo	E4



		a partir de un esquema, puedo trabajar y no divagar	E4
		tengo en mente las cosas, las estructuro, entonces luego las plasmó en la escrita	E4
		me ayudó muchísimo, a ordenar mis ideas y los pasos para desarrollar un tema	E4
		a partir de un esquema, puedo trabajar y no divagar	E4
	Reflexão sobre o processo de escrita	el hecho que sepas, que seas consciente de que hace eso, eso fue lo que básicamente lo que me ayudó	E3
		te sentabas a pensar, ponele, como acá, en qué hacías y si hacía eso, si escribía de tal forma, o si yo uso tal, qué es mucho más útil	E3
		la reflexión sobre el proceso de producción	E3
Avaliação Global e Sugestões	Textos e temáticas	Más culturales (...) sobre todo para aprender la cultura y la literatura	E1
		noticias está bueno	E1
		crónicas me parece que está muy interesante	E1
		tener un abanico de temas y poder elegir alguno de los texto porque (...) hacer un texto que no te guste, es un desafío hacerlo	E1
		Hiciste (...) una buena selección de muy distintos tipos de texto	E2
		podrían ser los mismos textos, porque son textos actuales	E3
		Estos mismos, porque estos son los que se utiliza en la práctica	E4
	Metodologia	tiempo en el curso, porque me gustó	E2
		estoy bastante conforme con la metodología, con las fichas y con la propuesta de trabajo	E3
		la computadora es reparáctico	E4

Quadro n.º 1: Metodologia aplicada na OEP







Giving meaning to teaching practice

Jennifer Castellanos

Introduction

Since 2008, Uruguay public schools have been having English education as a part of their syllabus. I joined the team in 2014 and since then, I have been working at school n° 66, a critical context school located in Maldonado. There, I teach students from k5 to 6th grade and I follow second language department instructions to do so.

The school population is basically from a very poor neighbourhood, where they face a wide variety of socio-cultural and economic problems. They stay at school from 8.30 am to 3.30 pm from Monday to Friday and they eat their meals there, too.

One of the biggest challenges that I had to face as a teacher was the fact that they used to think that English was useless and lacked importance to them because they were not going to use it anymore when they finished school. Although, I tried a lot of approaches and techniques to engage them it was hard and I ended up jaded and disappointed every time they were not were motivated.

Last June, I was planning my week when the headmistress of the institution, Helena Torres, told me about a task that students had to do in English and this was the beginning of a marvellous experience which was about to change the way learners feel about the language.

Along this article, I will describe the entire process and the theoretical framework that supports the experiences outside the classroom and their implications the young pupils.

Theoretical framework

A lot of research has been done in order to spot the importance of giving a meaningful context to the second language teaching. This article makes reference to some authors and methodology that support this approach.

The natural approach

The Natural Approach, developed by Stephen Krashen and Tracy Terrell is based on five pedagogical hypotheses. The following three are closely linked with our area of interest;

- The Acquisition-Learning Hypothesis (defining acquisition and learning+)
- The Monitor Hypothesis (the advantages of acquisition)
- The Input Hypothesis (how we acquire knowledge)





As we are dealing with sources and materials beyond our control, i.e. outside the classroom, we should be aware of how useful these materials can be. These hypotheses give weight to our inference that materials from the outside world, within popular culture, can be of benefit to the development of student L2 language skills.

Acquisition

It refers highly to “accidental” knowledge development. “Language acquisition” is the “natural” way to develop linguistic ability, and is a subconscious process. “For example, children are not necessarily aware that they are acquiring language, they are only aware that they are communicating” (Ibid, p.26). To acquire knowledge, it has to be available in some form, and this is where the day to day exposure to English through various media becomes interesting

“In order to focus the students” informal L2 learning and linguistic experiences outside of the classroom, it is important to increase their interest and motivation to learn more” (Skolverket 2000).

Benefits of out-of-class projects

Out-of-class project work addresses multiple needs and interests of students and creates a variety of authentic English language inputs (Bas, 2008; Hillyard, Reppen, & Vasquez, 2007).

Project Work (Fried-Booth, 2002) presents various project activities on different scales. Some can be carried out within one class period; some require weeks. The adoption of project work “[encourages] students to move out of the classroom and into the world” and “helps to bridge the gap between language study and language use” (2002, p. 7).

Project-based learning allows teachers and students to move beyond the limitations of a traditional English curriculum (Foss, Carney, McDonald, & Rooks, 2007).

Engaging students in out-of-class projects offers the significant benefit of expanding the student learning environment. Realizing that their normal surroundings and activities offer meaningful opportunities to learn English is likely to spark interest and increase motivation to learn. Out-of-class activities are also linked with real life applications; this connection is the outmost way of fostering more authentic language usage and autonomy (Pearson, 2004).

Task based approach also applies to outside the classroom experiences if we focus on the project and its stages.





Wetlands' project

Stage One – The Task –

An environmental organization called AFDEA invited a group of students from school n° 66 to attend to a worldwide meeting in Punta del Este about wetlands. The task was to create cards to hand in to Scientists and biologists from 160 countries where wetlands exist nowadays. Because of that, the headmistress of the school asked me to help students with the task as the cards should have a message written in English.

Week 1:

Pre - Task

The pre - task consisted on working with 3rd, 4th, 5th and 6th graders on the vocabulary they will need to do the project. The major advantage was that students already knew about wetlands in their mother tongue. Therefore the only difficulty was to study it in English. To my surprise students were really motivated about the fact of working with this topic and they helped me during the process. They shared with me their experience when they visited Maldonado's wetlands in 2014 and we managed to work fast due to the fact that we only had 3 weeks to do it.

Week 2:

First Drafts

By that point students had learnt all they needed to write a message to protect wetlands and they were very proud of it, working enthusiastically. They did their first draft, they chose a message. I corrected the spelling and they made the cards. The final product was ready to be shown. It was a really hard process, however, students worked a lot but it was worthy.

Stage Two –

Before the Meeting

The headmistress chose 34 students to attend to the big event in Punta del Este and I accepted the invitation without hesitation. I wanted to see my students using what I have been teaching them with a real purpose. What's more, I wanted to be there for them, just in case they needed my support. During the last week before the meeting, we studied as much as we could about wetlands and how to protect them. Students got ready for the moment they had to hand in the cards and they started to notice that they really needed English in their daily lives.

The meeting

Students arrived to Punta del Este very early in the morning. The place was crowded with very important people from all over the world where they all communicated using English. Students' first reaction was to tell me that they talked like me, the only person they knew that speaks





English. Their faces showed surprise and joy, they were happy to be there and they started to recognize some words, to understand greetings and to interact. They handed in all the cards and had some words with people who arrived, they felt confident and they did not need me at all. I was proud of them, and I was enjoying the moment.

The environmental organization in charge of the event invited them and the children of other schools to have a breakfast at a café, where they were welcomed with a music show and hot chocolate. After that, the children watched a presentation about the topic and exchanged their views with other children.

The surprise

When the meeting was ending, our school was selected to go to the opening of a new preservation area in Rincon del Indio. They were invited to plant some representative trees as a sign of their commitment to the environment.

We took them there and they had a great time. The media was present and they shared the experience with students from private institutions. At first they were not at ease but later they really managed to integrate and to leave shyness behind.

On the way back to school they told me that they were really happy and they thanked me for my help, and they could not stop talking about the interaction with people.

The next day they were the stars of the school, the rest of the children asked questions about the experience and they shared information and brochures they brought for them.

We analyzed the importance of knowing a second language, no matter our socio-cultural condition, the area we want to study or background.

Students realized that they were capable of speaking English and communicating with others, talking about an important subject and answering simple questions about themselves fluently.

Conclusion

All in all, when we teach a second language in a context which does not seem to be the most favorable, we must find ways that do it in meaningful and enhancing. Students who are motivated and guided learn in a better way and meaningful learning is lasting.

These kinds of experiences could change our lives, in a couple of years, my students might not remember the past tense of a verb but they will never forget the day that they first used English in real life and I can assure that neither do I.





La intercomprensión como vía de acceso al aprendizaje de lenguas extranjeras

Mauro Ceraolo
Maribel Fernández
Gustavo García
Ariadna Laube
Analía Martínez
Anamaría Moreno
Beatriz Musitelli
María Isabel Rodríguez

Los Centros de Lenguas Extranjeras de la ANEP (CLE) ofrecen un espacio privilegiado para desarrollar la competencia plurilíngue, dada su estructura, en la que conviven docentes y estudiantes de distintas lenguas-culturas.

Si bien en los CLE las lenguas se abordan desde una perspectiva de enseñanza específica para cada una de ellas, una etapa inicial la intercomprensión puede constituirse en una de las vías hacia el plurilingüismo y, a la vez, facilitar el acceso a una lengua en particular.

Presentaremos los fundamentos de una experiencia que se llevará a cabo en los CLE en 2016, para la cual se elaboraron, además, fichas de trabajo en base a documentos escritos, auditivos y audiovisuales.

El presente trabajo fue elaborado por un equipo de docentes del Programa Centros de Lenguas Extranjeras, y pretende profundizar en una de las corrientes de la didáctica de las lenguas extranjeras que en nuestro país aún no se ha desarrollado.

En primer lugar, analizaremos algunas de las definiciones de *intercomprensión*:

- la capacidad de los interlocutores para comprender a quienes hablan o escriben en una lengua vecina, apoyándose en las similitudes con su propia lengua;
- la capacidad de comprender una lengua extranjera sobre la base de otra lengua, sin haberla aprendido.

Se trata de comprender una lengua nueva para el hablante sobre la base de otra que puede ser o no, la materna.

Vemos que en la primera definición se hace referencia a la lengua materna como lengua de apoyo, pero en la segunda se profundiza aún más y se encuentra como recurso también el conocimiento de otra u otras lenguas extranjeras. Pensamos que esto no es algo novedoso, ya que sin duda, muchos docentes, en sus clases, recurren a diferentes propuestas





en las que se vincula la lengua que están enseñando con la materna u otras lenguas extranjeras ya conocidas por los estudiantes.

¿Dónde y por qué surge como una metodología de abordaje de lenguas extranjeras?

A partir de fines de los 90, en Europa, se comenzó a trabajar en intercomprensión en lenguas vecinas. ¿De dónde surge esta idea? En la Unión Europea, dado que el conocimiento de varias lenguas extranjeras ha dejado de ser una elección y se ha convertido en una necesidad, debido fundamentalmente a tres factores:

1. La movilidad social y económica dentro del espacio europeo, derivada de los numerosos intercambios comerciales y culturales entre los distintos países.
2. El auge de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, que han convertido a Europa en un espacio mucho más accesible y cercano para todos.
3. Su riqueza cultural y lingüística, que no debe suponer una barrera para la comunicación entre los ciudadanos de la Unión. La diversidad lingüística constituye un elemento fundamental de la herencia cultural europea y de su futuro. Todas las lenguas habladas en Europa desempeñan un papel esencial en ese sentido. No se trata solamente de aprender las lenguas extendidas a fin de facilitar la comunicación internacional, sino que, si realmente se desea comprender a otro y apreciar su cultura, es necesario entender, cuando menos someramente, su lengua materna.

La Unión Europea, con el objetivo de sensibilizar a todas las partes implicadas y mejorar los resultados en el aprendizaje de lenguas, ha decidido impulsar nuevas vías en la enseñanza de idiomas: la enseñanza precoz de las lenguas (a partir del nivel preescolar), la enseñanza integrada (impartir algunas asignaturas en la lengua extranjera), la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza de lenguas y la comprensión multilingüe o intercomprensión.

Ya que solo se comprende la lengua del otro o de los otros, pero no se habla, es decir, cada uno habla en su lengua, pero entiende la de los demás, por lo que la comunicación puede establecerse entre varias personas de diferentes lenguas próximas. De esta forma se puede conservar la fluidez del pensamiento y de la expresión de cada uno y no verse inhibido por la necesidad de expresarse en una lengua en la cual nos cuesta expresarnos.





La intercomprensión fuera del aula supone su práctica intuitiva, cuando no han mediado en su adquisición procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto es lo que pasa en Europa o en algunos países donde conviven varias lenguas. En cambio, en el aula, la intercomprensión se enseña y se aprende. En base a las investigaciones que se han realizado para poner en marcha esta metodología, podemos mejorar nuestras prácticas de enseñanza de una lengua extranjera.

Es este segundo caso el que nos interesa abordar ya que, aunque nuestra realidad pueda ser muy diferente a la europea, podemos basarnos en los estudios y experiencias realizadas, en ese continente, para tomar ideas, analizarlas, reformularlas, profundizar en ellas para adaptarlas a nuestras necesidades.

Primeras investigaciones

La didáctica de la intercomprensión en lenguas vecinas surgió a partir de una serie de observaciones realizadas, en sus comienzos, por dos investigadoras: en lingüística, Claire Blanche Benveniste, y en didáctica de lenguas, Louise Dabène:

- Cuando se aprende una lengua vecina, se la comprende mucho más rápido de lo que se la puede hablar.
- Cuando se nos enseña una lengua próxima, se nos recomienda desconfiar de los «falsos amigos» y no se nos dice que existen muchos más «verdaderos amigos».
- Cuando comparamos las lenguas derivadas del latín, observamos muchísimas similitudes, no solo a nivel del léxico, sino también de la sintaxis, del funcionamiento verbal.
- Los procesos de adquisición de una lengua toman como base todos los conocimientos lingüísticos o de otra índole que disponemos.
- Existen distintos tipos de saberes lingüísticos: el académico y los adquiridos de manera informal.
- El plurilingüismo y la intercomprensión existen desde que los navegantes y comerciantes del siglo XVI se comunicaban utilizando cada uno su lengua.

Del conjunto de estas observaciones nació la idea de diversificar las formas de aprendizaje lingüístico y de allí surgió la elaboración de una metodología para una didáctica de lenguas vecinas.

¿Por qué un módulo de intercomprensión al iniciar el estudio de una lengua extranjera?

- Se considera que ello facilitará la toma de conciencia de ese repertorio de estrategias cognitivas del que disponemos en lengua materna y que ya comenzamos a reconocer durante el estudio de la





primera lengua extranjera para poder aplicar en el aprendizaje de una LE3.

- Desde el punto de vista metodológico, ayuda a perder el miedo a lo desconocido. La didáctica de la intercomprensión prioriza los aspectos comunes entre las distintas lenguas, trabaja fundamentalmente a través de las habilidades receptivas y permite así enfrentar lo desconocido con mayor confianza.
- En el abordaje simultáneo de varias lenguas desconocidas se incluyen modalidades lúdicas que resultan especialmente motivantes y desafiantes.
- Es una nueva vía de abordaje de lenguas extranjeras por medio del cual se procura desarrollar la competencia plurilingüe; una competencia que todo individuo es capaz de desarrollar, ya que la aptitud a adquirir lenguas es natural y, por lo tanto, se encuentra al alcance de todo ser humano.
- Hoy se considera la intercomprensión como la herramienta ideal para fomentar el plurilingüismo.

P. Escudé y P. Janin (2010) expresan, al respecto:

En el fondo, el verdadero objetivo de la Intercomprensión es proporcionar los medios para aprender a aprender una lengua. En este sentido, lejos de oponerse a un aprendizaje completo de las lenguas (en todas sus dimensiones de recepción y de producción), la Intercomprensión lo prepara, lo favorece y lo vuelve eficaz.

¿Por qué nos interesa fomentar el plurilingüismo?

- Si bien en los Centros de Lenguas Extranjeras de la ANEP las diferentes lenguas se abordan desde una perspectiva de enseñanza específica de cada una de ellas, los CLE se constituyen en un espacio privilegiado para desarrollar la competencia plurilingüe dada su estructura, en la que conviven docentes y estudiantes de las distintas lenguas-culturas. La didáctica del plurilingüismo enriquece la didáctica de las lenguas extranjeras con aspectos transversales. Se trata de una didáctica de la transferencia, que al basarse en el parentesco lingüístico apunta a la explotación sistemática de los conocimientos previos de los alumnos para sensibilizarlos a otras lenguas y culturas.
- Ayuda a entender y a aceptar la diversidad cultural.
- En materia de políticas lingüísticas Uruguay ha elegido este camino, tal como lo explica el documento emanado del Programa de Políticas Lingüísticas de CODICEN, en 2008.





Definiremos algunas características del plurilingüismo de acuerdo con los estudios más recientes:

- Una competencia de adquisición
Todo locutor es potencialmente plurilingüe en la medida que puede adquirir, con diferentes niveles, el dominio de varias lenguas, mediando o no un aprendizaje formal. La aptitud a adquirir lenguas es natural y por lo tanto se encuentra al alcance de todos los individuos. El plurilingüismo es algo a lo que todos podemos acceder, por supuesto que con las diferencias que puedan suponer en cada individuo los procesos psicolingüísticos de adquisición de las lenguas.
- Un repertorio no necesariamente homogéneo
Ser plurilingüe no supone el dominio completo de una gran cantidad de lenguas, sino tener una competencia de utilización de más de una lengua con un grado de profundidad no necesariamente idéntico, destinada a diferentes usos (leer textos, participar en una convención, producir un tipo de texto específico, etc.)
- Un repertorio evolutivo
El nivel de dominio de cada lengua puede evolucionar con el tiempo. El hecho de haber aprendido una lengua extranjera en los primeros años de vida no significa que luego, en la escuela o más tarde los repertorios lingüísticos, sea imposible adquirirla o más difícil de adquirir. Muchas veces depende de la necesidad o la motivación. A su vez, al limitarse, en una primera instancia, al trabajo en las habilidades receptivas, lejos de cerrar las puertas para la adquisición de las otras habilidades, proporciona estrategias válidas y eficaces que facilitarán el proceso posterior para integrarlas y desarrollarlas.

Metodología de la intercomprensión

La metodología de la intercomprensión en lenguas vecinas se basa en algunos conceptos clave:

- Optimizar las estrategias empíricas para acceder a la comprensión

Cuando viajamos o estamos en contacto con una lengua vecina nos arreglamos para comprender ciertas cosas. Esos mecanismos que utilizamos en forma inconsciente pueden ser comprendidos, deconstruidos y sistematizados de manera de poder optimizarlos. Se trata, entonces, de tomar conciencia y de optimizar el uso de esas estrategias que cada uno de nosotros, en tanto locutores de una lengua latina, ponemos en práctica de manera empírica y natural en un intercambio comunicativo con una persona que habla una lengua vecina. Lo que se pretende es que el aprendiz de una lengua extranjera utilice todo su potencial cognitivo.





- Desarrollar la percepción de la proximidad

Es necesario hacer visible la proximidad entre las lenguas vecinas, ya que ello «constituye un apoyo para el aprendizaje si se la identifica y se la percibe» (L. Dabène). La proximidad entre las lenguas de una misma familia pone a disposición una gran cantidad de recursos para la comprensión (léxico, sintaxis, morfología).

- Apuntar a desarrollar la competencia de comprensión

Con la intercomprensión no se apunta a hablar, sino a entender la lengua vecina. El interés es doble: es una competencia que puede adquirirse rápidamente (40 a 60 hs de curso) y permite abordar varias lenguas de la misma familia al mismo tiempo.

Al inicio, el aprendizaje de una nueva lengua no es algo fácil para la mayoría de las personas. La intercomprensión y más exactamente algunas de sus herramientas, permiten «suavizar» los primeros contactos con la nueva lengua, ya que son las habilidades receptivas las que primero se focalizan.

Muchas veces el proceso de comprensión puede ser percibido como pasivo si pensamos en una versión simplista en la que se la asocia al rol aparentemente inactivo del receptor (escuchar sin hablar, leer en silencio), considerado activo solamente cuando se expresa. Esto es confundir *procesos* con *actividades*. Las investigaciones actuales concuerdan en considerar la comprensión como un proceso dinámico, al igual que la producción, y hoy se conocen los caminos para mejorarla.

Actividades aparentemente «pasivas»(escuchar sin hablar, leer en silencio) permiten poner en marcha un proceso eminentemente dinámico, el proceso de la comprensión. Durante el cual el estudiante compara, analiza, construye hipótesis, etc.

Hoy se trabaja más en una metodología en la que se tienda a mejorar las estrategias de recepción (lectura y escucha), más que los ejercicios de verificación de la comprensión, como pueden ser las preguntas sobre el contenido o los V/F.

Análisis de la macroestructura de un texto en lengua desconocida

Franz-Joseph Meissner en su “Esbozo de una didáctica de la eurocomprensión” se pregunta cuál es el contenido del texto tal como su macroestructura lo refleja (comprensión global). Cuando leemos un texto en una lengua que no dominamos, es absolutamente normal no comprender todas las palabras. Las lagunas semánticas debidas a los lexemas no identificados deben ser compensadas por un análisis del sentido. Se trata de un proceso mental en el cual interactúan actividades que van desde los datos lingüísticos identificados hacia la construcción del sentido (**bottom /up o de abajo hacia arriba**). Pero como esos elementos identificables son pocos, tienen que completarse con controles de





plausibilidad que tienen su origen en el saber académico de quien está decodificando (**actividades top/down, de arriba hacia abajo**). Esta construcción del sentido —hay quienes hablan de «adivinar inteligentemente el sentido de un mensaje» (**intelligent guessing**)— viene a colmar / llenar las lagunas semánticas. Quien quiera aprovechar de las ventajas de un método intercomprensivo no debe tener miedo a «adivinar» el sentido de las palabras desconocidas. Las experiencias muestran que hay que convencer a los estudiantes del hecho que no es necesario conocer todas las palabras y los elementos del lenguaje para comprender un texto.

Los siete tamices

«Ninguna lengua es una tierra completamente desconocida»

Los llamados «tamices» proponen siete niveles de comparación, cuyo objetivo es que el estudiante relacione las formas de su lengua con las de las otras lenguas de la misma familia, aplicando leyes que permiten deducir el significado de los textos en las demás lenguas.

1. Léxico internacional: propio del ámbito científico, del deporte, de la política internacional y de las nuevas tecnologías. Una gran parte de este léxico proviene de las lenguas románicas, lo que supone una ventaja para sus hablantes.

2. Léxico panrománico: constituido por unas 500 palabras que pertenecen al léxico básico y más frecuente de las lenguas románicas.

3. Correspondencias fónicas: este tamiz ofrece los medios para lograr la comprensión de las palabras que, en relación con su lengua originaria, han sufrido una evolución en el sonido que afecta también a la grafía.

4. Grafías y pronunciaciones: la mayoría de las grafías corresponden a los mismos sonidos en las diferentes lenguas románicas, pero hay algunos casos divergentes.

5. Estructuras sintácticas panrománicas: no hay prácticamente diferencias que dificulten la comprensión en la construcción de las oraciones gramaticales de las diferentes lenguas románicas.

6. Correspondencias morfosintácticas: se estudian la comparación del adjetivo, el artículo, el plural, la contracción de preposición y artículo, y las flexiones verbales (persona, tiempo y modo). La morfología verbal es la más compleja y la que presenta más diferencias en el conjunto de las lenguas.

7. Prefijos y sufijos.

Además de estos tamices, las actividades de comprensión y de intercomprensión, se apoyan en el reconocimiento de:

- elementos gráficos (números, negritas, cursivas, mayúsculas, etc),





- referente profesional y cultural del individuo,
- contexto.

Construcción de una gramática basada en hipótesis

Se trata de una construcción espontánea, efímera, que se corrige, se recompone y se completa con cada acto intercomprensivo. Cada una de estas instancias genera actividades mentales proactivas y retroactivas entre la lengua meta y las lenguas de transferencia.

El rol de la pronunciación en un curso de Intercomprensión

El rol de la pronunciación en la *intercomprensión* oral es evidente.

Nos vamos a detener, entonces, en algunas consideraciones para el escrito.

¿Se considera necesario enseñar la imagen acústica de la lengua meta para desarrollar la Intercomprensión escrita?

La pregunta tiene dos niveles de respuesta. Uno de ellos es el procesamiento mental que hace el individuo de la información lingüística que recibe y el otro tiene que ver con la motivación del estudiante. El primero es de orden psicolingüístico y el segundo, pedagógico.

La lectura de una palabra provoca la recodificación de la imagen fónica que debe corresponder a un esquema ortofónico de la lengua meta. Si el alumno no conoce la correspondencia entre grafema y fonema aplicará los esquemas que conoce de su lengua materna o de otras lenguas. Pero es evidente que todas las lenguas romance tienen diferentes pronunciaciones.

Surge entonces, la necesidad de plantearse si se considera necesario enseñar la imagen acústica de la lengua meta para desarrollar la intercomprensión escrita.

Si el alumno no conoce la correspondencia entre grafema y fonema aplicará los esquemas que conoce de su lengua materna o de otras lenguas.

Enseñar la pronunciación se vuelve entonces indispensable en un curso de comprensión. (No en un curso de fonética sino sensibilización a la correspondencia grafema/fonema)

También es importante mantener un grado de motivación exponiendo a los estudiantes a la imagen acústica o «musicalidad» de la lengua, que refleja, en parte, la sociedad y la cultura de referencia.

¿Qué es lo nuevo de esta exploración?

Lo novedoso de esta propuesta es que se abandona la zona de confort de una lengua en particular, en la que los docentes de la misma nos sentimos «expertos» para enfrentar el desafío de explorar juntos, los





que enseñan y los que aprenden, un territorio nuevo hasta ahora. Nuevo para nosotros, no nuevo en la didáctica de las Lenguas Extranjeras.

Como se expresó en párrafos anteriores podemos desarrollar, sobre la base de competencias receptivas como la comprensión lectora y auditiva, engranajes interlingüísticos de estrategias de aprendizaje, vocabulario, gramática, que nos ayudarán a encarar la comprensión de textos en más de una lengua. Pero estas estrategias no solo nos son útiles a la hora de comprender textos en una lengua desconocida hasta ahora, sino que también aceleran el desarrollo de competencias productivas.

Como ciudadanos de un mundo cada vez más globalizado no tenemos la certeza de qué lengua vamos a necesitar en nuestro futuro ámbito profesional. La única certeza que tenemos es que vamos a necesitar más de una lengua, o aprender rápidamente una segunda o tercera.

La investigación más reciente en L2 y L3 asume que las tareas, tanto automáticas como controladas, que ocurren en el centro de procesamiento del lenguaje en los individuos multilingües trabajan con procesos de transferencia bajo control cognitivo.

La modularización de las habilidades receptivas conduce no solo al desarrollo de las habilidades de lectura y comprensión oral, sino que posibilita, con la transferencia del material disponible en el «depósito» de estrategias mentales, el desarrollo rápido de las habilidades productivas.

Este proceso de exploración constituirá de por sí, tanto para los que aprenden como para los que enseñan, una «Zona de Desarrollo Próximo» en el decir vygotskiano, en la que los exploradores se apoyarán unos a otros aprovechando las fortalezas de cada uno.

Es por todo ello que este grupo de trabajo considera muy oportuna la introducción de este módulo de Intercomprensión al inicio del tránsito del estudiante por el programa CLE ya que facilitará, sin duda, la toma de conciencia de ese repertorio de estrategias mentales del que disponemos de la lengua materna y en la primera lengua extranjera aprendida y su aplicación en el aprendizaje de L3.

Se presentan a continuación tres de los siete desafíos del módulo de Intercomprensión, a realizarse al inicio de los cursos de los CLE, con las respectivas indicaciones que se incluyen en la Guía para el Profesor.

DESAFÍO 1(Serie de documentos de audio en distintos idiomas)

(Doc. alumno)

Descubre de qué tipo de texto se trata y en qué idioma está e indica, al lado del número de cada pista, tipo de texto e idioma.

Para eso tienes aquí una lista que puede ayudarte: (Atención: algunos pueden repetirse y otros no aparecer)

Informativo / Relato de partido de fútbol / Anuncio en un aeropuerto / Boletín meteorológico / Poema o texto literario / Canción / Receta de





*cocina / Discurso político / Publicidad / Sketch por un actor cómico /
Diálogo en un restaurant / Indicaciones de la azafata en un avión*

PISTA	TIPO DE DOCUMENTO	IDIOMA
1.-		
2.-		
3.-		
4.-		
5.-		
6.-		
7.-		
8.-		

DESAFÍO 1(Serie de documentos de audio en distintos idiomas)

(Guía para el Profesor)

- ✓ Anunciar a los alumnos que van a escuchar una serie de textos.
- ✓ Distribuir el documento.
- ✓ Pedir que escuchen cada grabación y que anoten en la grilla de qué tipo de texto se trata y en qué idioma está. (Será necesario escuchar cada pista en su totalidad, ya que hay determinados indicios que pueden surgir sobre el final del documento).
- ✓ En la puesta en común, guiar la reflexión de los alumnos para que tomen conciencia de la forma en que procedieron para contestar. (*similitud con el español/ situaciones conocidas / conocimientos previos*).
- ✓ (Nota: Si se considera necesario, al hacer la puesta en común, escuchar solamente cada inicio para que la actividad sea más ágil).

DESAFÍO 2(FICHA DE URUGUAY EN ALEMÁN)

(Doc. alumno)

- ¿Qué tipo de documento es este?
- ¿En qué lengua está escrito?
- ¿Podrías encontrar el equivalente en español de algunas de estas palabras? Escríbelas en el cuadro (Pág. 3)





REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
REPUBLIK ÖSTLICH DES URUGUAY



Flagge



Wappen

Wahlspruch:

Amtssprache	
Hauptstadt	
Staatsform	
Regierungssystem	
Präsident	
Fläche	
Einwohnerzahl	
Bevölkerungsdichte	19,9 Einwohner pro km ²
Währung	
Nationalhymne	
Nationalfeiertag	





TEM DE LA FICHA EN ALEMÁN	EQUIVALENTE EN ESPAÑOL
Flagge	
Wappen	
Wahlspruch	
Amtssprache	
Hauptstadt	
Staatsform	
Regierungssystem	
Präsident	
Fläche	
Einwohnerzahl	
Bevölkerungsdichte	
Währung	
Nationalhymne	
Nationalfeiertag	





República Oriental del Uruguay	
Republik Östlich des Uruguay	
	
Flagge	Wappen
Wahlspruch: <i>Libertad o Muerte</i> (<u>spanisch</u> für ‚Freiheit oder Tod‘)	
Amtssprache	Spanisch
Hauptstadt	Montevideo
Staatsform	Republik
Regierungssystem	Präsidentielle Demokratie
Präsident	Tabaré Vázquez
Fläche	176.215 km ²
Einwohnerzahl	3.286.314 (2011) (Statistisches Institut Uruguay) 3.324.460 (2013) (CIA World Factbook)
Bevölkerungsdichte	19,9 Einwohner pro km ²
Währung	Uruguayischer Peso (UYU)
Nationalhymne	<i>Orientales, la Patria o la tumba</i>
Nationalfeiertag	25. August (Unabhängigkeitserklärung Uruguays am 25. August 1825)





DESAFÍO 2 (FICHA DE URUGUAY EN ALEMÁN)

(Guía para el profesor)

- ✓ Entregar la primera página (FICHA EN ALEMÁN sin completar) y plantear la propuesta como un desafío.
- ✓ Preguntar: *¿Qué tipo de documento es este?, ¿Cómo se dieron cuenta?* (Hacer notar que lo supieron gracias a que ya han visto fichas de diversa índole y que la misma está incompleta).
- ✓ Preguntar: *¿En qué lengua está escrita? ¿Qué parte de la ficha se omitió?*
- ✓ Proponer, por escrito, la pregunta c.
- ✓ Entregar la segunda página para completar.
- ✓ Hacer la puesta en común y guiar una reflexión acerca de los puntos de apoyo que tuvieron en cuenta para descubrir los pocos equivalentes que encontraron: (Íconos, formato del texto, palabras transparentes con español u otras lenguas, intuición).
- ✓ Entregar la tercera página (Ficha completa) y hacer notar la diferencia con la primera página.
- ✓ Pedir que incorporen, en el cuadro para completar, con otro color, los nuevos equivalentes que encontraron gracias al aporte de la ficha completa.
- ✓ Guiar una nueva reflexión acerca de los nuevos puntos de apoyo encontrados. (*Números, referente cultural, conocimientos previos, etc.*)

DESAFÍO 4 (TEXTO SOBRE URUGUAY EN LAS CUATRO LENGUAS)

(Doc. alumno)

Republik Östlich des Uruguay

Uruguay (spanisch *Uruguay*); amtlich *República Oriental del Uruguay* [re'puβlika orjen'tal del uru'ɣwaj] «Republik Östlich des Uruguay») ist ein Staat im südlichen Südamerika, dem Südkegel. Uruguay grenzt im Norden an Brasilien, im Osten an den Atlantischen Ozean, im Süden an den Río de la Plata, im Westen (durch den Río Uruguay getrennt) an Argentinien und ist der kleinste spanischsprachige Staat in Südamerika.

Com 176 214 km² de área territorial e 142 199km² de águas jurisdicionais e pequenas ilhas pluviais, o Uruguai é o segundo menor país da América do Sul e a sua paisagem é constituída principalmente por planícies e colinas baixas (*coxilhas*), com uma planície costeira fértil. A terra está ocupada na sua maior parte por pradarias, ideais para a criação de bovinos e ovinos. O país tem um litoral de 660 quilômetros de extensão.

La città più popolosa nonché porto principale del paese è la capitale, Montevideo (circa 1.350.000 abitanti) nella quale si concentra gran parte dell'attività industriale ed economica del paese. Montevideo ha un ruolo di





rilievo nella politica del Sudamerica, è sede dell'ALADI e del segretariato generale del Mercosur.

Le football occupe une place très importante dans la vie sportive, surtout depuis les coupes du monde de 1930 (première coupe du monde qui a eu lieu en Uruguay) et 1950, toutes deux remportées par l'équipe nationale des «Célestes». Les sports équestres hérités des *gauchos* (« bouviers ») jouent aussi un rôle essentiel.

- a) Qual a cidade mais importante do país e por quê? Procure cuatro motivos no texto. (Responda em espanhol)
- b) Souligne les points cardinaux dans le texte et écris-les à côté de leurs équivalents en espagnol.

este	
oeste	
sur	
norte	

- c) Quali sono le caratteristiche del paesaggio? (Rispondi in spagnolo)
- d) Welche Sportarten kommen im Text vor? (Antworte auf Spanisch)

DESAFÍO 4 (TEXTO SOBRE URUGUAY EN LAS CUATRO LENGUAS)

(Guía para el profesor)

- ✓ Entregar el documento.
- ✓ Pedir a los estudiantes que acompañen la lectura con el audio correspondiente.
 - ¿Qué particularidad tiene el texto? (*está escrito en diferentes lenguas*)
 - ¿En qué lenguas está cada párrafo?
 - ¿Qué tipo de texto es? (*aceptar respuestas aproximadas en cuanto a la tipología*)
- ✓ Pedir que respondan las preguntas.
- ✓ Poner en común la actividad.
- ✓ Trabajar con las consignas: ¿Pueden identificar palabras que aparezcan en las distintas lenguas, en el texto y en las preguntas? (*Ej: texto, responde, español, etc.*)
- ✓ Preguntar cómo lograron resolver cada ítem de este desafío.
- ✓ Guiar la reflexión ítem por ítem.





Algunas sugerencias que figuran en la Guía para el Profesor

Es importante que antes de finalizar la primera clase de este módulo, se realice una reflexión conjunta, con los estudiantes, sobre los objetivos del trabajo que realizaron con estos materiales.

Hacer tomar conciencia de que:

- cuando empezamos a estudiar una lengua extranjera siempre sabemos algo de antemano.
- siempre hay similitudes entre las lenguas, sobre todo cuando son próximas. Tomar conciencia de que esto ayuda a perder el miedo a lo desconocido.
- este módulo se centrará exclusivamente en las habilidades de comprensión (oral y escrita). Se pretende, con ello, mostrar estrategias para acercarse a una o varias lenguas extranjeras a la vez y facilitar, de esta manera, el aprendizaje que realizarán durante el curso, de la lengua que han elegido.

Referencias bibliográficas

- CADDEO, S. y Jamet, M.C. (2013). *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- CANDELIER, M. (Coord.) et al. (2008) *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas*. Recuperado de <http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=2h4E794AZ48%3D&tabid=425&language=fr>.
- CASTAGNE, E. et al. (2007). *Les enjeux de l'intercompréhension*. Reims: Presses Universitaires de Reims.
- COSTE, D. (2011). Plurilinguisme et intercompréhension. En D. Álvarez et al. (Ed.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Agence Universitaire de la Francophonie & Union Latine. Recuperado de : <http://dpel.unilat.org/Data/Publications/79>.
- ESCUDE, P. y Janin, P. (2010). *L'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Cle International.
- LLORENTE PINTO, V. et al. *La intercomprensión: una nueva vía en la enseñanza de las lenguas*. Recuperado de : <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~eeo0ii/actasmotril/vega.doc>.
- MEISSNER, F.-J. (2004). Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension. En F.-J. Meissner et al., *EuroComRom - Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker.

Sitios internet

GALATEA, Galanet, Eurom4, ICE, EuroComRom, EuroComGerm, Itinéraires romans, Euromania.





El lenguaje como herramienta y su vínculo con la cultura y la comunicación

Nicolás Copello
Lucía González

*Los hombres no se hacen en el
silencio, sino en la palabra, en el
trabajo, en la acción, en la reflexión.*
Paulo Freire

Uno de los tesoros más preciados que dejó la vida del hombre en sociedad fue el surgimiento del lenguaje. El mismo con su artífice, ha desempeñado un importantísimo papel en todo el quehacer humano, en la formación del hombre y de su pensamiento.

El lenguaje es una capacidad o facultad extremadamente desarrollada en el ser humano; un sistema de comunicación más especializado que los de otras especies animales, a la vez fisiológico y psíquico, que pertenece tanto al dominio individual como al social y que nos capacita para abstraer, conceptualizar y comunicar.

El pensamiento es actividad y creación de la mente. Dícese de todo aquello que es traído a la existencia mediante la actividad del intelecto. Todo aquello que sea de naturaleza mental es considerado pensamiento, bien sean estos abstractos, racionales, creativos, artísticos, etc.

Usamos el lenguaje para:

- reflexionar sobre el mismo lenguaje,
- hablar con nosotros mismos,
- persuadir,
- comunicarnos con los demás.

Se puede decir que en la medida que se desarrolle el lenguaje, mayor será la capacidad del individuo para construir conceptos, adquirir conocimientos, elaborar significados, pero a la vez, le sirve para transmitirlos, para expresarlos.

Por medio de éste también proyecta a los demás su mundo afectivo y las palabras pueden asumir diferentes significados atendiendo a la entonación, las pausas, el volumen de voz, el contexto situacional, entre otros aspectos.

Y es que el lenguaje desempeña dos funciones básicas:

- La del pensamiento.
- La comunicativa.

Si la primera juega un papel importantísimo en la formación del individuo, la segunda refleja en sí la razón de ser del lenguaje, sin olvidar





que surgió por las necesidades comunicativas que tuvieron los hombres en una etapa de su desarrollo.

«Sin el lenguaje no habría habido entre los hombres ni república, ni sociedad, ni contrato, ni paz, en mayor grado del que estas cosas pueden darse entre los leones, los osos y los lobos» Thomas Hobbes.

Cultura

Conceptos Generales

Para Garza Cuellar, la cultura puede ser definida en un sentido amplio, como todo lo cultivado por el hombre, ya que comprende el total de las producciones humanas, tanto en el ámbito material (como, por ejemplo, los productos del arte y la técnica) así como en el espiritual (en el que se mencionan las ciencias, el arte y la filosofía).

En un sentido más restringido, esta se constituye por los diversos saberes, tanto de tipo especulativo como práctico, que la humanidad ha alcanzado y recopilado, en forma más o menos sistemática, a lo largo de la historia.

Bell la define como «un proceso continuo de sustentación de una identidad mediante la coherencia lograda por un consistente punto de vista estético, una concepción moral del yo y un estilo de vida que exhibe esas concepciones». Mientras que para Inglehart, la cultura se entiende como «los valores, las creencias, las capacidades y la gregariedad de los miembros de una sociedad determinada».

Consideraremos cultura en su sentido más amplio, que incluye los sistemas simbólicos y, por tanto, también los medios de comunicación y sus diversos contenidos, considerando que cultura es mucho más que el mundo de las artes y las letras, abarcando así conceptos más amplios como identidad, diversidad, multiculturalidad o el desarrollo cultural.

Cultura y Comunicación

La cultura es lo que le permite a los hombres construir una sociedad, es decir definir las condiciones de su voluntad para convivir, los códigos para reconocerse y distinguirse de los demás, así como la manera de organizar sus relaciones con las demás personas.

La comprensión general de los procesos comunicativos y culturales de las sociedades actuales solo puede alcanzarse mediante una conjunción teórica, epistemológica y metodológica muy variada. Esta conjunción hace que se considere a las ciencias culturales y comunicativas como un saber puente capaz de alcanzar, en cierto sentido, el ideal ilustrado de una síntesis comprensiva que proporcione explicaciones





adecuadas a los complejos niveles implicados en la actividad simbólica e ideológica de nuestras sociedades contemporáneas.

La importancia de la comunicación en la cultura la desarrolló muy bien Manuel Castells (investigador e historiador, Sociedad de la Información).

«No vemos la realidad como es, sino como nuestros lenguajes son. Y nuestros lenguajes son nuestros medios de comunicación. Nuestros medios de comunicación son nuestras metáforas. Nuestras metáforas crean el contenido de nuestra cultura».

Solo preguntas nos quedan frente a este párrafo: grupal e individualmente, ¿cómo vemos la realidad?, ¿cómo vemos nuestro lenguaje?, ¿cómo vemos los medios de comunicación?, ¿cómo vemos nuestras metáforas? Por último, ¿cómo vemos y qué quisiéramos ver? Para estas preguntas solo resta construir las respuestas. Este desafío, el de construir una mirada fusionando la cultura y la comunicación, debe ser un ejercicio individual y colectivo; organizado y dialéctico, por sobre todo: creativo y eficaz en sus resultados.

Lenguaje y cultura están íntimamente ligados, uno depende del otro para existir, sin palabras el hombre no puede pensar racionalmente, mucho menos comunicarse.

Comunicación y medios de comunicación.

La comunicación consiste en el acto mediante el cual un individuo (humano o animal) establece con otro(s) un contacto que le permite transmitir una determinada información.

Un acto comunicativo puede responder a distintas finalidades: transmitir información, influir o manifestar los propios estados o pensamientos.

En las sociedades primitivas la información era transmitida en forma oral y gestual, pero esto requería la coincidencia de los actores en el mismo lugar y el mismo momento.

La escritura rompió las barreras del tiempo y del espacio, gracias a la invención de un código (letras, ideogramas) y de un soporte físico para almacenarlo (papiros, pergaminos, libros).

En la evolución de las tecnologías de la comunicación se destacan dos aspectos: las formas de transmisión de información entre interlocutores, más allá del lugar y del momento de la interlocución, y las formas de almacenamiento de la información, desde los primeros papiros a los modernos discos de almacenamiento digital.

El cambio fundamental en las comunicaciones se produce, pues, con la digitalización, la cual permite codificar toda la información en *bits*





umentando de forma exponencial la capacidad de transmitir y guardar información.

La red es global, pero los contenidos tienen un origen local. Hablar de identidad ya no significa únicamente referirse a las propias raíces y al territorio, sino, a partir de ellas, hablar de relaciones, redes, flujos e intercambios.

Actualmente, los intercambios de información se realizan cada vez desde una mayor temprana edad, debido a que los niños nacen y se desarrollan en la *era digital*, convirtiéndose en *nativos digitales*. Esto implica que las redes son para ellos la principal fuente de información, conocimiento y comunicación. Por lo tanto es pertinente que el niño desarrolle toda su potencialidad lingüística y cognitiva en este contexto digital en el que habita. Si motivamos en el niño, la curiosidad por lo desconocido, por lo diferente, por el otro y si le brindamos las mejores herramientas que tenemos a disposición, frente al niño se abren las puertas del mundo. ¿y qué mejor herramienta que el aprendizaje de una lengua extranjera para expandir tu campo de visión?.

La L2 en la primera infancia: beneficios del aprendizaje precoz. Impacto fisiológico, cognitivo y neurológico.

Abordaremos, entonces, el primer concepto que nos atañe que es el vínculo que lía la niñez, como período del desarrollo humano, y la adquisición de una lengua.

Para definir el concepto de niñez, recurriremos a diferentes fuentes, entre ellas a la jurisprudencia de nuestro país y la Convención sobre los Derechos del Niño.

En primer lugar, el Código del Niño y del Adolescente, Ley 17.823 de 7 de septiembre de 2004, indica que un niño es «todo ser humano hasta los 13 años de edad» y se complementa con el artículo 9 que garantiza «los derechos esenciales de vida, dignidad, libertad, identidad, integridad, imagen, salud, educación, recreación, descanso, cultura».

En 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño, primer tratado internacional de derechos humanos que combina en un instrumento único una serie de normas universales relativas a la infancia, y es el primero en considerar los derechos de la niñez como una exigencia con fuerza jurídica obligatoria. La Convención definió la infancia como un espacio separado de la edad adulta y reconoció que lo que resulta apropiado para los adultos puede no ser adecuado para la infancia. Exhortó, también, a los gobiernos a que proporcionen asistencia material y apoyo a las familias y eviten la separación de los niños y sus familias; y reconoció que los niños y las niñas son titulares de sus propios derechos y por tanto no son receptores





pasivos de la caridad, sino protagonistas con la facultad para participar en su propio desarrollo.

Precoz es el término empleado desde los años 1960 para caracterizar las situaciones de aprendizaje de los niños, refiriéndose a un sentido institucional y no en relación con su desarrollo biológico e intelectual. Podemos entonces referirnos al aprendizaje precoz de la música, de la tecnología o de la historia, cuando a lo que nos referimos, realmente, es al rol de la Escuela como Institución que enseña a los niños a vivir en el mundo que los rodea, a reflejar el mundo en los contenidos y en las prácticas que ella realiza y, por sobre todo, generar situaciones positivas de enseñanza-aprendizaje, dado que el niño es un individuo que se construye en los diferentes planos, psicomotor, cognitivo, afectivo y lingüístico. La personalidad del niño se forjará en relación a los diferentes vínculos o relaciones que entable con el ambiente social cultural del que se rodea, siendo el lenguaje el vehículo de estas transformaciones.

Bruner y Gardner afirman que el niño es un agente activo en su aprendizaje. Desde el nacimiento, el bebé posee competencias perceptivas, sensoriales, cognitivas, comunicativas y del tratamiento de la información que le permiten entrar en comunicación con su entorno, en especial con su madre. Concluimos que el bebé tiene potencialidades importantes de adquisición del lenguaje que le otorgan una disposición natural para aprender varias lenguas simultáneamente.

Uno de los aspectos que el niño desarrolla durante la niñez es el habla. Existen diferentes teorías que estudian la adquisición del lenguaje durante este período de las cuales citaremos: el cognitivismo, el innatismo, el interaccionismo y el conductismo.

Piaget es el principal exponente del cognitivismo, es decir, que la lengua es una competencia que se adquiere, se perfecciona, se transforma. Piaget delimita diferentes estadios del desarrollo del niño, de su psicología evolutiva. Concibe que en la fase pre-operatoria, el niño entre los 2 y los 7 años, comienza a desarrollar incipientemente el habla, ya que el lenguaje es utilizado para comunicarse, decodificar los símbolos, los progresos se hacen de manera rápida, puesto que el desarrollo de sus esquemas mentales le permite acomodar rápidamente nuevas palabras y situaciones. A partir del uso de palabras sueltas, comienzan a construir oraciones simples.

Chomsky, innatista considera que los niños nacen con una habilidad natural para asimilar estructuras de lenguaje. Postula, en su Teoría de la Gramática Universal, que todos los lenguajes humanos están contruidos sobre una estructural común. Por lo tanto, Chomsky argumenta que la adquisición del lenguaje ocurre por la capacidad del niño de reconocer la basal que es la raíz de cualquier lenguaje. Para explicar la Teoría Innatista del lenguaje, se propone el concepto de Dispositivo para la adquisición del Lenguaje, (DAL) un procesador lingüístico innato donde hay grabada una





gramática universal o, en otras palabras, el conocimiento de las reglas presentes en todas las lenguas. La existencia de esta gramática universal significa que existe una serie de reglas gramaticales similares para todas las lenguas. Aunque esto no supone que todas las lenguas tengan la misma gramática.

No obstante ello, Vygotsky, que defiende al interaccionismo, opina que, junto al Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje, existe una especie de ayuda que facilita la adquisición del lenguaje, la cual correspondería al entorno del niño y a todas las personas que interactúan con él. De este modo, en esta teoría podemos hablar de tres conceptos vinculados entre sí: el andamiaje, las zonas de desarrollo próximo y los formatos.

El andamiaje es un proceso de enseñanza facilitador. Gracias a él, el niño es dirigido, a través de pequeños pasos que puede entender, hacia lograr el éxito de una tarea completa más difícil. Todo ello teniendo en cuenta la zona de desarrollo próximo del niño. Estas zonas de desarrollo próximo son una forma de ver si el aprendizaje está o no adecuado a los niveles de desarrollo real y potencial del niño. Es decir, la diferencia entre aquello que es capaz de hacer el niño por sí solo, y aquello que sería capaz de hacer con la ayuda de otra persona más capaz.

El conductista Burrhus Frederic Skinner, sostiene que todas las conductas del ser humano se rigen por el esquema general de *estímulo-respuesta*. La Teoría Conductista en el lenguaje afirma que es una conducta más que funciona de forma similar a otros comportamientos del ser humano, como el caminar o la capacidad cognitiva, y que existe gracias a una serie de estímulos que contribuyen a la aparición, mantenimiento y desarrollo de la conducta verbal. Defiende que la imitación es la capacidad infantil que sirve de motor o permite acceder al lenguaje, junto a la necesidad de satisfacción de determinadas necesidades como comer, beber o jugar. En función del refuerzo que obtengan del entorno, los niños cambiarán o ampliarán progresivamente sus emisiones verbales, haciendo que cada vez se parezcan más al lenguaje de los adultos según vayan creciendo.

Es pertinente agregar que para estas teorías de la adquisición del lenguaje, existe un concepto que se liga frecuentemente: la edad crítica o período crítico. Este concepto fue gestado en la embriología que la caracteriza como: fenómeno que debe de poseer un inicio y un final bien precisos, su desarrollo debe de tener una implicancia bio-maduracional. Este desarrollo está generado por un estímulo externo preciso, al que el organismo será sensible en un momento determinado y, finalmente, que este proceso conduzca a la modificación de un sistema interno del organismo. Esta fase está determinada por la lateralización del cerebro y la pérdida de la plasticidad que los niños se benefician.





Erick H. Lennenberg, pionero en los estudios sobre el componente biológico en el lenguaje humano, propuso un período crítico para la adquisición del lenguaje que finalizaba con el inicio de la pubertad debido a la terminación de la lateralización hemisférica y de la plasticidad cerebral. Según explica Lennenberg, desde el nacimiento el hemisferio cerebral dominante se va especializando progresivamente en el lenguaje hasta que, en la pubertad, todas las funciones lingüísticas se concentran en esa parte del cerebro, para Lennenberg, la falta de plasticidad cerebral que conlleva la lateralización hemisférica es responsable que niños y adultos se diferencien a la hora de aprender una lengua extranjera.

Presentaremos brevemente conclusiones de estudios realizados en individuos que manejan dos lenguas extranjeras y de los cuales extraemos las siguientes conclusiones en diferentes áreas.

Patrones léxicos. En primer lugar, en el estudio realizado por Elston-Güttler y Williams sobre la influencia de los patrones léxicos del alemán (L1) en el procesamiento de palabras del inglés (L2), sugiere que sí existe una influencia entre el léxico del L1 y el procesamiento semántico de las palabras del L2; es decir, que hay una influencia del L1 en el procesamiento del L2, en momentos en los que los patrones léxicos difieren entre el primer y el segundo idioma.

Los autores de este artículo señalan que los estudiantes bilingües utilizan la forma correcta del L2 y crean mapas conceptuales para identificar cuándo es errónea la respuesta, pero, en algún punto, el concepto de su idioma nativo se activa y hace la conexión con la traducción a nivel léxico. El lenguaje dominante es procesado aparentemente a través de un sistema más automático y es menos dependiente de estos mecanismos de control. Se especula que, a medida que una persona sea más proficiente en el L2, estos mecanismos se automatizarán. El control del lenguaje está asociado íntimamente al control cognitivo en general, que es una función compleja que se debe pensar en términos de interacciones dinámicas entre sistemas neurales.

Los estudios funcionales indican que varios subcomponentes del control cognitivo implican circuitos neurales separados, que incluyen: la corteza singular prefrontal, parietal y anterior; el ganglio basal; y la corteza frontal, motora y temporo-parietal. El núcleo caudado y la corteza singular anterior son parte de la red neural involucrada en el proceso de seleccionar entre idiomas en un cerebro bilingüe. Mientras más débil es el L2, más importante es la incorporación de estas áreas, que se utilizan para la decisión de qué idioma utilizar.

Esto sugiere que el giro frontal inferior izquierdo está implicado en el procesamiento semántico automático para acceder a información léxica. Los componentes neurales para el procesamiento de información semántico-lexical son la región frontal inferior izquierda y las áreas temporales de ambos hemisferios. Los resultados sugieren que cuando se





accede a una palabra en L2, automáticamente, se accede a su equivalente en L1. Los resultados, además, sustentan que las representaciones mentales de las palabras en un cerebro bilingüe están integradas y comparten un solo sistema representacional, pero se propone que existen diferentes grupos de neuronas, dentro de este sistema, para percibir L2 y L1.

Fonética

Cabe señalar que los estudios de neuroimagen sobre la organización neural del lenguaje proponen que el L2 se adquiere mediante los mismos mecanismos responsables del aprendizaje del L1. Además, Golestani, Paus y Zatorre (2002) plantean que «el éxito del aprendizaje de un contraste fonético no nativo resulta en el reclutamiento de las mismas áreas (neurales) que están involucradas durante el procesamiento de contrastes nativos». De acuerdo con lo mencionado anteriormente, el nivel de rendimiento que puede haber entre primer y segundo idioma recae en el uso de mecanismos neurales compartidos. Desde este punto de vista, se sugiere que el procesamiento fonético nativo y no nativo está igualmente relacionado con las habilidades del habla, pero varía la efectividad en cada individuo.

Gramática

Obler (1981), citado en Reiterer et al. (2009), propone una «hipótesis de cambio», la cual plantea que, al principio, ambos hemisferios son igualmente capaces de realizar las funciones del lenguaje, pero gradualmente estas se lateralizan hacia el hemisferio izquierdo. De acuerdo con esta teoría, el hemisferio derecho tiene dominio sobre el izquierdo en etapas iniciales, cuando el individuo se enfrenta a estímulos nuevos, como lo es el procesamiento de patrones tonales, etc. En cambio, hay mayor participación del hemisferio izquierdo durante las etapas tardías del proceso de aprendizaje, como cuando se comprende la gramática de un idioma.

Siguiendo este modelo, los autores suponen que existe mayor activación del hemisferio derecho durante la etapa temprana en la adquisición de un L2, mientras que esta predominancia bajará en etapas posteriores, cuando el conocimiento gramatical es mayor. Además, esta mayor participación del hemisferio derecho se puede relacionar con la experiencia que tenga una persona en el L2, ya que, como puede entenderse, la dominancia de este hemisferio puede estar asociada con una experiencia limitada y con el nivel de rendimiento en el aprendizaje del L2.

En otras palabras, la teoría de Obler, según Reiterer et al. (2009), nos sugiere que, mientras mayor sea la experiencia en el aprendizaje de





un L2, refiriéndonos a la etapa tardía del proceso de aprendizaje del lenguaje, habrá mayor participación del hemisferio izquierdo. Por el contrario, la mayor participación del hemisferio derecho está asociada con la poca experiencia, refiriéndonos a la etapa temprana del proceso de aprendizaje, y el rendimiento que una persona tenga en su L2.

Es por ello que luego de citar los resultados extraídos de diferentes estudios en tres áreas del lenguaje que concluimos que a nivel biológico existe una transformación positiva del cerebro en el momento de procesar tanto la lengua materna como las prospectivas lenguas extranjeras que decida estudiar el niño durante toda su vida. En cuanto a los beneficios sociales y culturales de este aprendizaje, el niño genera actitudes de solidaridad y respeto al otro, a lo diferente, a lo desconocido y forja su identidad a través de la interculturalidad.

Cuando hablamos de interculturalidad, nos remitimos a un tipo de relación que se establece entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida, no se busca fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente.

En el ámbito general de la enseñanza, esta actitud beneficia el desarrollo de valores sociales ya que al ser conscientes de la diversidad de ideas y de prácticas que se pueden encontrar en las distintas comunidades lingüísticas podemos establecer entre esa diversidad de ideas y de prácticas relaciones de reciprocidad que les permitan llegar a interpretar y compartir vivencias, formas de entender el mundo, costumbres, tradiciones, ideologías. Este proceso de empatía nos permite imaginarnos en un rol cultural distinto al propio, de modo que ese cambio de perspectiva permita entender al otro a través de uno mismo y a uno mismo a través del otro.

Intentar comprender las leyes que rigen la organización y el funcionamiento de cada cultura, es decir, comprender cómo son producidos o contruidos y cómo interactúan los valores, la lengua y las normas de la cultura propia o ajena, es un objetivo que persigue la educación plurilingüe, ya que aprendiendo a admitir y a apreciar la existencia de lo distinto, logramos aceptarnos, en definitiva, como seres culturalmente en evolución permanente, obligando a encontrar su madurez y coherencia en la multiplicidad y la incertidumbre que caracterizan hoy la condición del ser humano.

Hacer que cada hablante domine plenamente su lenguaje y emprenda el desafío de encontrarse con otros, con el mundo y consigo mismo, constituye un derecho fundamental que toda política lingüística debe garantizar. Tal política permite el florecimiento del lenguaje en toda su riqueza y variedad.





Esta idea, que se abre ante nosotros, es la del plurilingüismo, un proyecto que tiene varias finalidades desde lo comunicativo e identitario, ya que le permite a los aprendientes desarrollar sus potencialidades hasta una aproximación ético-democrática, en tanto que posibilita la enseñanza de lenguas y la dignificación de ellas.

La idea del plurilingüismo no implica la existencia de una guerra entre las lenguas; por el contrario, debemos aceptar la idea de que el crecimiento de una lengua puede llevar al crecimiento de las otras y que, por lo tanto, el estudio de una de ellas facilita el acceso a otra. El aprendizaje de una lengua extranjera, cualquiera que sea, es una inversión para toda la vida: se aprende a aprender y el desarrollo de la capacidad de aprender una lengua contribuirá al aprendizaje de todas las lenguas que el niño o el joven decida estudiar en el futuro.

Existen en el mundo diferentes ejemplos de acciones que apoyan la inserción de la cultura del plurilingüismo en la educación, entre ellas. En el art. 149 del Tratado de Maastricht se indica que todos los ciudadanos deben recibir instrucción en tres lenguas: la materna, la inglesa (aunque no figure exactamente así) y una segunda lengua europea. Si pensamos en la realidad de América Latina, podría haber varias opiniones sobre qué lengua ocuparía el tercer lugar, si aceptamos de una vez por todas el plurilingüismo.

El plan de acción para el aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística (artículo 1-1.1) establece:

Los estados miembro deben garantizar el aprendizaje efectivo de lenguas en las escuelas infantiles y de Primaria, ya que es en este período cuando se configura la actitud hacia otras lenguas y otras culturas y se sientan las bases para el aprendizaje futuro de otros idiomas. [...] Los estudiantes más jóvenes toman así conciencia de sus propios valores e influencias culturales al tiempo que aprecian otras culturas, se vuelven más abiertos y se interesan por los demás. [...] Los padres y los educadores deben ser mejor informados respecto a los beneficios de este tipo de actividades a edades tempranas.

Estrategia marco para el multilingüismo (Artículo 11.1.3)

En la mayoría de países al menos la mitad de los alumnos de Primaria aprenden en la actualidad una lengua extranjera. Sin embargo, como la Comisión ha clarificado previamente, las ventajas del aprendizaje precoz de lenguas se verifican únicamente cuando los profesores cuentan con la formación específica para enseñar una lengua a alumnos en edades temprana, los grupos de alumnos son suficientemente





reducidos, se dispone de materiales adecuados para la enseñanza, y se dedica el tiempo suficiente a las lenguas dentro del currículo.

Nuestro rol

Los docentes tenemos la responsabilidad de educar a nuestros estudiantes. Los docentes de lenguas extranjeras tenemos, además, la responsabilidad y el desafío de abrirles las puertas al mundo; es decir, de enseñarles las herramientas para que puedan comunicarse en forma intercultural: aprendiendo otros lenguajes que le permitan interactuar con otras culturas a través de las redes.

Dejamos abierta la utopía de pensar que cada uruguayo desde pequeño tenga todas las condiciones dadas para aprender otras lenguas y nutrirse de otras formas de ver e interpretar el mundo, lo cual, entre otros factores, le aportarían una mayor libertad y autonomía, una mayor empatía y comprensión; los volvería personas más abiertas y tolerantes, con menos miedos y prejuicios. Las ventajas existentes en la interculturalidad no solo deben quedar plasmadas en programas, currículas, lineamientos, leyes y objetivos, en los contenidos académicos, intelectuales, didácticos y pedagógicos que nos forman para nuestro rol como docentes, sino que, para ser realmente efectivos, deben quedar plasmados en el lugar más importante donde ocurre día a día nuestro rol en la sociedad, es decir, en el corazón de cada uno de nuestros estudiantes. En definitiva, debemos adaptarnos de la mejor manera al cambiante mundo en que vivimos. Las especies que sobreviven no son las más fuertes, ni las más rápidas, ni las más inteligentes; sino aquellas que se adaptan mejor al cambio. Charles Darwin.







Teaching english to young learners through videoconferencing Possibilities and restrictions

Adriana de los Santos

Introduction

The purpose of this article is to share with all those interested in language teaching and learning, part of our videoconferencing (VC) experience at the British Council Remote Teaching Centre in Uruguay. It is my objective to tackle some issues related to the difference between teaching through VC and the traditional face-to-face fashion. Thus, I will explore some of the common areas between the two and refer briefly to the impact this new technology, and the class management model used to deliver the *Ceibal en Inglés* programme (Team Teaching), have had on the intellectual and emotional experience of some of our Remote Teachers (RTs).

The British Council Remote Teaching Centre Uruguay delivers around 1800 English Lessons per month through videoconferencing to public schools all around our country. We are very young in the project as the centre was launched in March 2015 so our experience is still restricted. All our remote teachers have received training at our centre in order to start off in this new modality but they have all been building their own style as months went by. Some of them have shared their experience for the purposes of this presentation at the *Foro de Lenguas*, evoking some features of the practice of ELT through videoconferencing that seem to be common to many practitioners in the centre. In this context, this article is an account of events, perceptions, ideas and experiences that are worth sharing with the community and not an approach to formal research. It aims at future reflections and might trigger research questions to be developed either by teachers or researchers but its spirit is more social than academic.

Presentation and theoretical background

It is widely spread in the teachers' community that ongoing professional development and teacher education is a must if one aims at succeeding in this career. Also, it is obvious that as the profession develops new challenges appear, so the creative practitioner needs better understanding and more refined strategies in order to tackle the new teaching-learning environments with more confidence. In this context, the British Council in Uruguay works with a staff of almost thirty professionals who are experiencing the shift from face-to-face individual teaching to





videoconferencing team-teaching. This has led to some reflections that are worth sharing with the community at *Foro de Lenguas*.

Along the lines of collaborative teaching and learning, and always walking towards the same horizon: teaching English to all the children in public schools in the country, settling down as a cohesive, caring and hardworking team of remote teachers has not been an easy job at our centre. Besides, our main working field has been teaching English through videoconferencing within the *Ceibal en Inglés* project, which entails a lot of responsibility and commitment in terms of class management and coordination with the *Maestra de Clase* (Classroom Teacher / CT). Overcoming the obstacles of this new task has led to the achievement of more experience and knowledge in this new type of language instruction. In this article I would like to share some reflections over the experience gathered in relation to the following items:

- 1- Bonding with children through the videoconferencing equipment: the possibilities and difficulties of working in this new environment
- 2- Sharing the class leadership with a colleague who is not a language teacher but who holds authority in class management and general education.
- 3- Do children really learn English through videoconferencing teaching? Maximizing the input and ensuring practice and production.

The three aspects mentioned above are key elements in the realization of this ultimate goal: teach English to as many children and in as many places as possible around the country. This is accomplished through the delivery of three lessons per week (lessons A, B and C), the first lesson taught remotely by the RT and the other two by the CT. What is proposed in this article is a succinct summary of our practice in relation to these three points and along the lines of a constructivist model of teaching and learning with an emphasis on the humanistic sides of remote teaching.

Bonding with children

The camera in front of the actors in the videoconference lesson, both on the side of the children and Classroom Teacher and on the Remote Teacher's, is said to be making a big impact on many aspects of the class, especially on how the remote teacher creates rapport with those at the other end of the cable. One of the results of being in front of the camera during the class is that the children sometimes imagine that they are famous movie stars projected on the screen so they try to adopt a good-looking posture, sitting up straight, smiling and tidying up their hair and clothes. This makes them selfconscious and provides a sense of "I look good", which can generally be taken as positive, but it has implications





related to the empathy between the RT and the children, which are worth mentioning.

As opposed to the face-to-face experience, in the videoconference class the RT cannot make eye contact with the students. To replace this invaluable tool in human bonding, zooming in and out with the camera appears to be a good solution to show the student(s) that the teacher is “looking at them”, or focusing attention on them. However, at the other end the camera seems to be a different entity, someone “else” different from the teacher. In other words, the children (and/or the CT) sometimes do not put the camera and the image of the teacher in the emotional place of “the teacher”, i.e. many of the behaviours we can expect in a face-to-face lesson are altered in the VC class. For example, the children sometimes mimic or make funny gestures in front of the camera –which might be interpreted as misbehaviour or odd behaviour in a face-to-face class–without being conscious of the fact that the RT might be receiving the wrong message.

Another hypothesis in our centre is that empathy and bonding depends to a great extent on the quality of the relationship between them and the CT. They agree that the quality of the RT’s connection with the children “is connected to the way you bond with the CT. If the CT is *withyou*, there’s more possibility that children bond with you” RT Carolina Carneiro comments. I tend to agree that this is true and there are a couple of good reasons for this. Firstly, in the VC class two teachers do the work that has always been done by one, complementing one another with their specific knowledge and expertise. This leads to the development of a new teacher’s identity on the side of the CT (Maestro CEI) and also of a new figure of authority in the class to which the RT contributes with knowledge of the content area and the CT with the knowledge of the children’s background, performance and character. If we take this new figure as *the* teacher of the class, it becomes obvious that the bond between CT and RT needs to be strong and healthy in order that children are able to “connect” with the RT in the videoconference class: the more RT and CT work on how to bridge the gap created by the physical distance, the better conditions for bonding and thus, for learning. As RT Carolina Carneiro said “you don’t breathe the same air, you’re not there, you’re on TV!”

On a related matter, RTs doubt whether establishing a bond can be taught as a technique. This can be debatable as this teaching fashion is quite *young*, we are actually building this new methodology so the techniques used in the VC environment are under construction. However, there is something in the *unteachable* character of bonding that is undeniable: empathy is a feeling that just *occurs*, either in the face-to-face or in the VC class, the teacher(s) cannot fake it so it would not be an issue only related to the videoconferencing experience.



Team teaching

Teaching English through videoconferencing in the context in which the *Ceibal en Inglés* project is currently developed is hard to imagine without two teachers working together. Along this line, both teachers have been gaining awareness of their role in the class and have been adapting to this new way of teaching. Those who have achieved success, feel relaxed and enjoy the experience are those who have understood what role they are to play: one facilitates language learning opportunities, the other does the usual class management and gets the group to adopt a learning attitude. RTs in our centre have found out that if the CT at the other end does not understand their role well, they feel tense and insecure because they think that they are supposed to teach what they do not know: the English language.

The relationship between these two professionals requires a lot of understanding on both sides. RTs in our centre feel rewarded when their CT understands their work. There seems to be a gap between what the CTs think the RTs' do while delivering the remote lesson and what the RT actually does. An example RT Carolina mentioned was the design of the presentations RTs use in order to manage the remote class in a dynamic way. Although the materials to teach the class are provided by the British Council (i.e. the lesson plan is ready to be used by the RT), RTs usually compile all the images and videos using Open Office Presentations. Carolina tells an anecdote: *"One day she (the CT) realised how much RTs need to work, she had to prepare a presentation with Open Office and realised how much time it takes to prepare them! She thought all the images just came out on the screen automatically. Once they understand our work better, they respect us more and the relationship gets much better"*.

Final remarks

Do children learn when taught through videoconferencing in the *Ceibal en Inglés* project? The answer is yes, absolutely! Not only do the external official evaluations ("pruebas adaptativas") show that the results are very good, but also the perception of the teachers is quite positive in this respect. Nevertheless, we are aware of the fact that there is still a degree of suspicion or disbelief in the VC teaching modality, or in its results compared to the face-to-face fashion. However, as time goes by, and as our *Ceibal en Inglés* children start progressing in other areas of education, this suspicion will slowly vanish and we will celebrate the success of hundreds of children educated in our public schools. We know we are in the right track, walking the path of our inner most beliefs, working everyday towards the democratisation of knowledge, in this case knowledge of



English and the English culture. Therefore, more than a discussion this is an account of events along the lines of Marcus Aurelius wise meditations:

Waste no more time arguing about what a good man should be.

Be one.

Marcus Aurelius

References

- COMPTON, L.K.L. (2009). Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles, and responsibilities. *Computer Assisted Language Learning*, vol. 22, pp.73-99, DOI: 10.1080/09588220802613831.
- LOWENTHAL, P. R. (2009). Social Presence. In P. Rogers et al. (Eds.), *Encyclopedia of distance and online learning* (2nd ed.). Hershey: Information Science Reference.
- KAPLAN, G. *Education and Technological Tools in the Ceibal en Inglés Learning Context*. (The text consulted for this article is not published).
- BANEGAS, D. L. (2013). *ELT through videoconferencing in primary schools in Uruguay: first steps, Innovation in Language Learning and Teaching*, DOI:10.1080/ 17501229.2013.794803.







Gêneros discursivos e avaliação formativa: insumos para o ensino e a avaliação de língua estrangeira

Damián Díaz
Gabriela Urquiza
Rossana Genta

Introdução

Em consonância com uma perspectiva interacionista da linguagem (Riestra, 2011) consideramos necessário abordar a aprendizagem de línguas estrangeiras mediante a análise e a produção de gêneros discursivos. Para tal propósito, tomamos a notícia como eixo de uma unidade de ensino e aprendizagem de português e sua avaliação em um curso de jornalismo do CETP-UTU.

A experiência incluiu a apresentação da proposta de escrita de uma notícia (uma situação socialmente relevante e autêntica) e das ferramentas para sua avaliação, como encerramento de um mês de trabalho com esse gênero discursivo.

A integração entre o ensino da língua, o tratamento das diversas faces de um texto (composicionais, formais, estilísticas e interacionais), e as implicações da consideração do contexto de produção da notícia constitui um grande desafio de transposição didática ao qual respondemos com a elaboração de uma grade de avaliação para o gênero como estratégia primordial.

Relativamente ao processo de avaliação, tomamos como modelo a “avaliação formativa” de Shepard (2006), para quem o ato de avaliar deve fazer parte da aprendizagem. Para tanto, é necessária a socialização dos objetivos, dos pontos de partida e dos desempenhos esperados, a fim de favorecer a responsabilização por parte dos alunos de seu processo de aquisição do conhecimento, integrando a avaliação à aprendizagem.

Cientes da importância da metacognição para a competência textual e particularmente para as estratégias de reescrita (Meurer, 1997), achamos nas atividades de avaliação um espaço de fortalecimento da reflexão sobre os próprios processos de escrita. Com esse intuito, foram apresentadas uma *lista de controle* (instrumento elaborado em base a perguntas fechadas) para a coavaliação e uma grade para a auto e a heteroavaliação.

Considerações teóricas

A abordagem do gênero discursivo

De acordo com Bakhtin, falamos, ouvimos, escrevemos e lemos gêneros discursivos em nosso cotidiano. Isto é, a língua não se





desenvolve na sociedade através de sentenças isoladas senão mediante enunciados social e historicamente situados. Os enunciados, por sua vez, não são completamente originais, mas também não são totalmente determinados; eles funcionam em ambientes discursivos que os condicionam e que fazem com que cada usuário da língua retome conhecimentos do uso prévio da língua para sua atualização em novos usos.

Se levarmos à aula de português língua estrangeira os pressupostos bakhtinianos sobre o funcionamento social da linguagem, teremos de ensinar língua expondo os alunos ao contato reflexivo com gêneros discursivos bem como à sua produção. No caso deste trabalho, consideramos que, para desenvolver a competência de produção escrita, é necessário entendê-la como prática social de interação através dos gêneros.

Levando em conta a importância, salientada por Faraco (2009), de evitar uma abordagem dos gêneros do discurso como modelos “cristalizados” a serem transmitidos e seguidos à risca pelos estudantes na hora de produzir textos, devemos tentar, igualmente, do nosso lugar de docentes planejadores de cursos, construir uma noção do funcionamento “relativamente estável” (Bakhtin, 2003) do gênero em questão, que deve estar presente no planejamento.

Visto que o enunciado se desenvolve como uma “correlação entre formas e atividades” (Faraco, 2009), é preciso que o docente realize uma análise aprofundada do funcionamento textual, isto é, dos recursos formais, composicionais e estilísticos mais recorrentes em cada gênero para atingir suas finalidades sociais. As grades de avaliação serão o espaço em que essa análise se transforma em expectativa de aquisição de conhecimento por parte dos alunos.

A avaliação formativa

De acordo com Shepard (2006), o planejamento de uma avaliação deve ser coerente com uma teoria de ensino e aprendizagem bem estruturada que funcione como alicerce para todo o processo. Assim, guiados pelos fundamentos do modelo sociocultural vygotskiano e o construtivismo de Bruner, partimos da ideia de que os estudantes participam de um processo de co-construção em que os aprendizados são construídos pelo acréscimo de novas informações às estruturas cognitivas preexistentes.

Em nossa proposta, adotamos um modelo de avaliação formativa como apresentado por Sadler (apud Shepard, 2006) no qual avaliar não é uma simples coleta de dados nem uma medição de resultados, mas uma das fases do processo de aprendizagem. Seu objetivo é a obtenção por parte do estudante da compreensão de determinados conteúdos; mas,





para isso, é preciso que estudantes e professores compreendam e se apropriem dos objetivos de maneira conjunta. Nesse sentido, resulta fundamental que os critérios de desempenho sejam estabelecidos *a priori* e de forma explícita, facilitando a instância de retroalimentação.

Dentre as estratégias apresentadas por Shepard (2006) para a avaliação formativa encontra-se o uso de grades de avaliação, um instrumento que vai além das formas sintéticas de avaliação numérica. Dado seu caráter essencialmente analítico, as grades descrevem os diferentes níveis de desempenho em uma determinada tarefa a partir das múltiplas dimensões em que esta pode ser avaliada.

Ao estarem estruturadas por níveis, elas permitem estabelecer progressões “típicas” na aquisição da competência em questão, oferecendo insumos para o planejamento das sequências didáticas (Shepard, 2006) assim como para a visualização por parte dos estudantes dos caminhos a seguir no aperfeiçoamento de seus desempenhos.

Dessa forma, ajudam a estabelecer objetivos claros de aprendizagem que podem ser compartilhados com os estudantes, favorecendo o objetivo principal da avaliação formativa: o reconhecimento e a responsabilização pelo próprio processo de aprender.

Sob esta perspectiva, escolhemos a grade como instrumento de avaliação, o que permitiu a socialização dos critérios em sala de aula em instâncias prévias, a autoavaliação por parte dos alunos e a retroalimentação, entre pares e do professor, visando a fornecer estratégias de metacognição e aperfeiçoamento de competências textuais.

A experiência desenvolvida, por estar inserida em uma abordagem comunicativa, enfatiza a combinação de habilidades e propõe tarefas autênticas com grande valor comunicativo. Assim, a avaliação será um meio para a consecução dos objetivos e para o contínuo aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem (Scaramucci, 1997).

Considerações sobre a prática

A sequência didática

De acordo com os lineamentos de Shepard (2006) sobre avaliação formativa, no início do processo foram socializados os objetivos perseguidos e os recursos disponíveis em sala de aula. De igual forma, foram apresentadas as diferentes fases, bem como o cronograma das atividades.

Com o intuito de desenvolver uma sequência didática baseada numa abordagem comunicativa, na qual se privilegiam situações de comunicação autênticas e relevantes, o estudante é colocado na situação real de um jornalista-correspondente do jornal brasileiro Folha de São Paulo no Uruguai. Nesse contexto, deve escrever uma notícia sobre um





acontecimento ocorrido em nosso país, para ser veiculado na versão impressa do meio.

O “produto final”, portanto, foi um texto do gênero notícia, redigido em uma variedade culta do português brasileiro e com uma extensão de 300 a 500 palavras. Para a elaboração desse produto final, o trabalho foi dividido em três etapas, realizando em cada uma delas um produto intermediário, como resultado da atuação do aluno em diferentes papéis, de acordo com o quadro a seguir:

TABLA 1

Fase	Tempo	Papel	Produto	Avaliação formativa
1	1 semana	Editor Avaliador	Lista de controle	Auto-avaliação (sistematização de conhecimentos)
2	1 semana	Jornalista Correspondente Editor	Versão preliminar da notícia	Avaliação entre colegas (aplicação da lista de controle)
3	1 semana	Jornalista Correspondente Editor	Notícia	Auto-avaliação Heteroavaliação (com base na matriz de avaliação realizada pelo professor)

A avaliação da escrita

O insumo principal para a coavaliação entre pares no tratamento dos rascunhos, isto é, para o desempenho no papel de editor, foi a *lista de controle*: um questionário realizado coletivamente entre alunos e professor, que permitiu inquirir sobre o desenvolvimento adequado dos diferentes aspectos do texto.

Esta lista possibilitou a discussão das características da situação comunicativa e as pautas orientadoras da produção (a relevância do fato a noticiar, a adequação do conteúdo, a estrutura do gênero, o público-alvo e a utilização dos recursos linguísticos apropriados).

Tanto a construção dessa ferramenta, como sua aplicação aos trabalhos dos colegas possibilitou alicerçar a leitura reflexiva das produções, estimulando discussões metalinguísticas voltadas para os diferentes aspectos trabalhados em sala de aula e espelhados nas produções particulares.

A grade de avaliação

Como já mencionado, um gênero é uma *prácticadiscursiva* própria de uma determinada esfera de atividade social e, ainda, uma





construção verbal com características (tema, estilo verbal e composição) que refletem o tipo de intercâmbio realizado (Zayas, 2012).

Assim, o modo/ canal de transmissão influi nos recursos de coerência e coesão, o âmbito de uso delimita determinado registro linguístico, a consideração de autor/escritor e destinatários/leitores condiciona a escolha de marcas pessoais ou impessoais e de modalização e a intenção comunicativa/ função social define os atos de fala (informar, recomendar, expor, comparar...).

A grade proposta recolheu as características formais, composicionais e estilísticas do gênero *notícia* e serviu não apenas para orientar o processo de avaliação, como também para definir objetivos de ensino-aprendizagem e planejar atividades voltadas à obtenção desses objetivos.

Para sua construção foram estabelecidos três marcos de funcionamento do texto:

- i) os elementos da situação comunicativa: participantes, finalidade da interação, assunto, esfera social compartilhada;
- ii) a estrutura que organiza os conteúdos;
- iii) as formas linguísticas que refletem no texto os fatores da interação.

Mostramos, a seguir, como os critérios e os descritores são plasmados na grade elaborada, em relação aos itens acima:

Os elementos da situação comunicativa incluíram a relevância do fatonoticiado de acordo com a situação de enunciação e seus propósitos (a correspondência para um jornal desde o exterior) e a consciência do interlocutor na composição do texto, isto é, a consideração da expectativa de conhecimento compartilhado entre escritor e possíveis leitores para a devida contextualização da informação noticiada.

TABLA 2

Dimensões/ Níveis	AVANÇADO	COMPETENTE	INICIADO	EM PROCESSO
RELEVÂNCIA Y PERTINÊNCIA	A notícia é relevante para ser publicada no caderno Mundo do jornal Folha. O fato noticiado e suas repercussões são corretamente identificados.	A notícia é relevante para ser publicada no caderno Mundo do jornal Folha. O fato noticiado é corretamente identificado, mas não assim as repercussões.	A notícia é de interesse para um público restrito. O fato a noticiar não é claramente definido, misturando-se com outro fato relacionado. Aparecem informações não pertinentes com relação ao tópico da notícia.	O fato não é relevante para o público-alvo do caderno Mundo do jornal Folha. O fato não é definido e mistura-se com vários fatos associados.





INTERLOCUÇÃO	As informações são apresentadas com abundante contextualização histórica e sociocultural, permitindo sua completa compreensão.	As informações são apresentadas com adequada contextualização, permitindo uma compreensão global da notícia,	As informações apresentam contextualização parcial, dificultando sua compreensão quanto aos aspectos específicos da realidade uruguaia.	As informações carecem de contextualização histórica e sociocultural e pressupõem o conhecimento da realidade uruguaia.
---------------------	--	--	---	---

A respeito da estrutura de organização dos conteúdos, os critérios selecionados refletiram a estruturação mais frequente do gênero textual notícia, isto é, título, lide, e desenvolvimento, com sua função e particularidades mais reconhecidas.

TABLA 3

ESTRUTURA (título, lide, corpo)	O título salienta o fato concreto, chama a atenção utilizando jogos da linguagem e antecipa de forma clara a notícia ao leitor.	O título salienta o fato concreto e antecipa de forma clara a notícia ao leitor de forma literal.	O título salienta o fato da notícia sem conseguir antecipá-lo de forma clara por falta de informações, ou por acréscimo de dados desnecessários.	O título não antecipa o fato noticiado ao leitor ou não há título.
	O lide responde às três perguntas essenciais: "o quê", "quem", e "quando" da notícia.	O lide resume dois dos três aspectos essenciais da notícia ("o quê", "quem" e "quando").	Não há lide claramente definido, pois é abundante em informações que correspondem a outras partes do texto.	Não se reconhece o lide, o texto inicia sem introdução e aborda o assunto de forma direta.
	O desenvolvimento é completo, responde a todas as perguntas (o quê, quem, quando, onde, como, por quê...) e as aprofunda; apresenta as repercussões.	Falta uma das respostas (o quê, quem quando, onde, como, por quê...) ou as repercussões. As outras perguntas estão corretamente desenvolvidas.	Não responde a mais de uma das perguntas ou não as aprofunda, ou faltam repercussões.	Não responde a várias das perguntas (o quê, quem quando, onde, como, por que), ou faltam repercussões. O desenvolvimento das informações é incompleto.
	As informações são sequenciadas em parágrafos bem delimitados por temas que, por sua vez, apresentam uma ordem hierárquica que vai dos mais diretamente vinculados aos mais tangenciais, sem reiterar informações.	As informações são sequenciadas em parágrafos bem delimitados por temas que, por sua vez, apresentam uma ordem hierárquica que vai dos mais diretamente vinculados aos mais tangenciais, mas com algumas reiterações.	As informações são sequenciadas em parágrafos bem delimitados por temas, mas não há hierarquização ou há reiterações.	Os parágrafos não refletem uma seleção temática, não estão hierarquizados e apresentam abundantes reiterações.





Quanto aos elementos formais ou linguísticos que constituem o estilo do gênero, para a elaboração dos critérios consideramos as marcas mais frequentes no texto em questão, que sustentam não só seu funcionamento como o cumprimento de seus propósitos sociais. Nesse sentido elencamos aspectos como a variedade de língua utilizada, o uso de termos ou formas que marcam uma exposição objetiva da informação e o uso do discurso referido como portador de outras vozes (fontes, testemunhas).

TABLA 4

MARCAS DE ESTILO	A variedade escolhida corresponde ao português brasileiro culto.	A variedade escolhida corresponde, em geral, ao português brasileiro culto, mas com alguma presença de termos ou expressões coloquiais.	São utilizados no texto variados coloquialismos.	São utilizados no texto excessivos coloquialismos.
	As orações do texto contam com sujeito, verbo, complementos e adjuntos, na ordem canônica (SVC) sem uso frequente de subordinação oracional.	As orações do texto contêm seus três elementos sintáticos básicos, com uso frequente de subordinadas.	No texto há repetidas orações com posição não canônica do sujeito (inversão VS) e uso frequente de subordinadas.	No texto há repetidas orações com inversão do sujeito e excessivo uso de subordinadas que dificultam a compreensão.
	Não há termos que indiquem parcialidade, interpretação dos fatos ou opinião do autor (adjetivos, advérbios, etc.).	Há afirmações que contêm interpretações não evidentes dos fatos não vinculados a uma fonte.	O texto contém valorações ou interpretações (adjetivos e/ou advérbios) que comprometem a objetividade ou revelam indiretamente a opinião do autor.	O texto contém opiniões explícitas do autor.
	São citados todos os atores envolvidos diretamente (fontes, testemunhas, etc.) que acrescentam informações relevantes; elas são de fácil reconhecimento e foram identificadas com os recursos apropriados (aspas, discurso indireto).	Faltam citações de alguns dos autores envolvidos diretamente (fontes, testemunhas, etc.), mas os citados acrescentam informações relevantes. Essas citações são de fácil reconhecimento e estão identificadas com os recursos apropriados (aspas, discurso indireto).	São citados alguns atores envolvidos diretamente (fontes, testemunhas, etc.) embora não tenham sido identificados de forma apropriada (aspas, discurso indireto).	Não se reconhecem outras vozes no discurso ou elas não estão identificadas.

Para além dos três marcos de classificação apresentados foram acrescentados na grade aspectos gerais relativos à coesão textual, bem como dois critérios de evidente relevância para o ensino de língua estrangeira, ligados ao domínio do código e não ao conhecimento do



gênero, a saber, ortografia e vocabulário. Essas dimensões foram assim apresentadas:

TABLA 5

COESÃO	Há uso adequado dos elementos de coesão necessários em cada caso, como conectores, pronomes, marcadores discursivos e sinais de pontuação.	Há uso de elementos de coesão em cada parágrafo, mas se observam algumas inadequações na conexão entre os diferentes parágrafos e repetição dos recursos.	Constatam-se problemas no uso de conectores, tanto em nível de orações quanto de parágrafos. Há algumas unidades de significado isoladas.	O texto carece de coesão devido à reiterada ausência ou o uso incorreto de conectores. Constatam-se várias unidades de significado isoladas.
	As referências podem ser facilmente recuperadas ao longo do texto.	As referências se recuperaram ao longo do texto, mas com alguma dificuldade.	Várias referências produzem ambiguidades.	A maior parte das referências se perde ou apresenta ambiguidade.
	Os tempos verbais se correspondem com os marcadores temporais e com o eixo temporal estabelecido no texto. Não existem erros de conjugação.	Os tempos verbais se correspondem com os marcadores temporais, mas se constatam alguns erros de conjugação.	Há muito poucas inadequações entre os tempos verbais e os marcadores temporais. No entanto, se observam erros na adequação dos tempos verbais ao eixo temporal estabelecido. Há reiterados erros de conjugação.	Observam-se numerosas inadequações entre os tempos verbais e os marcadores temporais. Não é possível identificar claramente um eixo temporal na narração dos fatos. Há reiterados erros de conjugação.
	Não se evidenciam inadequações de concordância de gênero em substantivos e adjetivos, nem de número e/ou pessoa em verbos.	Não se evidenciam inadequações quanto à concordância verbal de pessoa e número. Contudo, constatam-se algumas inadequações de concordância em substantivos e adjetivos que mudam o gênero do espanhol para o português.	Evidenciam-se muito poucas inadequações de concordância verbal de pessoa e número, bem como de gênero no caso de substantivos que mudam o gênero do espanhol para o português.	Evidenciam-se múltiplas inadequações de concordância verbal de pessoa e número. Também de gênero em substantivos e adjetivos que mudam o gênero do espanhol para o português e em casos de igual gênero entre ambas as línguas. Os erros dificultam a compreensão.
ORTOGRAFIA	O texto apresenta 5 ou menos erros ortográficos.	O texto apresenta, no máximo, 10 erros ortográficos.	O texto apresenta mais de 10 erros ortográficos.	O texto não conta com acentuação gráfica sistemática e apresenta diversos erros ortográficos, inclusive de transcrição fonética e digitação.



VOCABULÁRIO	O texto apresenta vocabulário variado e preciso. Não contém termos ideologicamente marcados. Não há interferências de língua materna nem de outras línguas adicionais.	O texto apresenta muito poucas repetições lexicais. Contém muito poucos termos ideologicamente marcados. Não se reconhecem palavras de significado impreciso. Há muito poucas interferências do espanhol.	O texto apresenta repetições de vocabulário e erros em palavras cotidianas. Apresenta vários termos ideologicamente marcados. Há diversas interferências de língua materna e/ou de outras línguas adicionais que comprometem a compreensão.	O texto apresenta numerosas repetições de vocabulário e reiterados erros em palavras de uso cotidiano, produto de interferências da língua materna e/ou de outras línguas adicionais, bem como termos ideologicamente marcados.
--------------------	--	---	---	---

Algumas considerações a partir da prática

Como Camps (2014) assinala, determinadas propriedades discursivas são recorrentes em determinados âmbitos de uso e assim funcionam como “horizonte de expectativa” para os leitores e como “modelos de escrita” para os autores. Contudo, o uso da linguagem é uma aplicação criativa e uma combinação das convenções em constante tensão entre o que é dado e o processo ativo de criar novas formas que se adequam às condições concretas de uso, isto é, no gênero enquanto atividade/ prática discursiva.

Esta experiência mostrou que, por seu caráter descritivo, as grades são uma poderosa ferramenta de síntese do objeto de conhecimento a ser construído e avaliado quando se trata de ensinar a escrever em gêneros discursivos. Elas contribuem para a definição das regularidades do gênero em questão (Faraco, 2009) sem impedir a avaliação do agir criativo dos estudantes na produção de textos em situações sociais determinadas.

Sua composição analítica nos permitiu diferenciar aspectos formais de aspectos interacionais ou estilísticos, podendo enxergar de forma muito mais clara as diferentes faces do tratamento do gênero a ser abordado e espelhando essa clareza no planejamento didático.

Por sua vez, sua utilização pelos estudantes apoiou o desenvolvimento da metacognição, alicerçando a construção de valorações sobre os produtos textuais com focos diferenciados, ora em aspectos formais, ora em estilísticos, ortográficos ou interacionais, e propiciando uma análise metalinguística orientada.

A presença da grade de avaliação cumpriu o propósito já estabelecido pelo modelo de avaliação formativa, ou seja, a apropriação por parte dos estudantes de seu processo de aprender, permitindo uma compreensão maior dos elementos envolvidos na produção textual assim como de suas fortalezas e fraquezas pessoais enquanto escritores aprendizes.





Assumimos que o trabalho com ferramentas de avaliação formativa funciona como fortalecedor das estratégias de reescrita (Meurer, 1997), necessárias ao escritor competente, por promoverem um olhar multifacetado sobre os diferentes elementos constitutivos do gênero textual em estudo, e aumentarem o desempenho dos alunos como leitores críticos de suas produções textuais.

Referências bibliográficas

- BAJTÍN, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- CAMPS, A. (2014). *Escribir para aprender: una visión desde la teoría de la actividad*. Disponível em: http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/7/Camps,_Ana.pdf
- FARACO, C. A. (2009). *As ideias do Círculo de Bakhtin*. San Pablo, Brasil: Parábola.
- MEURER, J. L. (1997). Esboço de um modelo de produção de textos. Em: J. L. Meurer & D. Motta-Roth (org.), *Parâmetros de textualização* (pp. 13-28). Santa Maria, Brasil: Ed. UFSM.
- RIESTRA, D. (2011). *¿Enseñar el texto o la gramática? Detrás de la disyuntiva, un problema actual de la Didáctica de las lenguas*. Em: *Actas del Tercer foro de lenguas de ANEP* (pp. 53-63). Montevideo, Uruguay: Ed. ANEP.
- SCARAMUCCI, M. V. (1997). Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. Em: J.P. Almeida Filho (org.), *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira* (pp. 75-88). San Pablo, Brasil: Pontes.
- SHEPARD, L. A. (2006). La evaluación en el aula. Em: R.L. Brennan (ed.), *Educational Measurement* (pp. 623-646). Wesport, USA: ACE-Praeger.
- ZAYAS, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (nº59), pp. 63-85.





Fremdsprachenlernen im Skype-Tandem: CELEX (Udelar) und Universität Münster

Gisela Gloor

Vorbemerkungen und Theorie

Die Tandem-Methode findet in der Fachpraxis der Fremdsprachendidaktik zunehmend Anerkennung, was sich auch in der Zahl der wissenschaftlichen Publikationen widerspiegelt. Was zunächst als loser Austausch zwischen Lernern zweier verschiedener Sprachen angelegt war, insbesondere angeregt durch das Deutsch-Französische Jugendwerk, fand anfangs über Briefkontakte zwischen Schulklassen statt. Mit der Verbreitung des Internets wurde ein Austausch über E-mails wesentlich attraktiver, da schneller. Man brauchte nicht mehr wochenlang auf Antwort aus dem Ausland zu warten. Im Moment ist die E-mail (noch!) das meistgenutzte Tandem-Kommunikationsmittel (Surkamp 2010).

Bei der Systematisierung der verschiedenen Tandem-Modelle, die im Wesentlichen in allen Arbeiten (Bechtel 2003, 2010; Biebighäuser 2014, Hallet 2010, Surkamp 2010) so übernommen wurde, erscheinen zwei Parameter: Ausprägung und Modus. Ersteres unterscheidet zwischen *Einzel* – und *Gruppentandem* (auch *Tandemkurs* genannt). Beim *Einzeltandem* treffen sich zwei motivierte Partner, in der Regel auf eigene Initiative hin, relativ unverbindlich und selbstverantwortlich, nachdem sie zueinander gefunden haben. Dies kann durch eine Börse im Internet, eine Lehrkraft o.ä. geschehen und eine weitere Betreuung findet nicht statt. Die beiden kommunizieren wann und wie oft sie möchten, schriftlich oder mündlich, und verabreden sich nach ihren Möglichkeiten virtuell oder an einem realen Ort. Bei einem *Tandemkurs* lernen zwei Gruppen an ihrer jeweiligen Institution, begleitet von einer Lehrkraft. Diese steht beratend zur Seite, überwacht den Lernprozess und bereitet die Vor- und Nacharbeiten didaktisch auf. Zweitens werden die Modi *Präsenz-* vs. *Distanztandem* unterschieden. Ein *Präsenztandem* findet am selben Ort statt (der mittlerweile auch virtuell sein mag) und kann demzufolge synchron erfolgen. Dies ermöglicht eine vor allem mündliche Kommunikation. Allerdings können bei einer Präsenzsitzung selbstredend auch schriftliche Texte gemeinsam besprochen werden.

Das *Distanztandem* - ursprünglich als Brief- später als E-Mail-Partnerschaften - findet asynchron statt und wird deshalb vor allem schriftlich durchgeführt. Zwar könnten mit Voicemails auch mündliche Nachrichten abgerufen werden, jedoch fehlt dann die Interaktion, wie sie in einer authentischen Sprechsituation gegeben wäre. Die schriftlichen Texte können in der Ziel- oder Muttersprache (ZS, MS) verfasst werden, je nachdem, ob der Partner mehr am Schreiben oder am Lesen interessiert





ist. In der Literatur wird auch auf die Möglichkeit verwiesen, einen Text zur einen Hälfte in der ZS und zur anderen Hälfte in der MS zu verfassen (Surkamp 2010: 302). Diese Variante würden wir nicht nur aus ästhetischen, sondern auch aus pragmatischen Gründen eher ablehnen.

Mit den aktuellen technischen Möglichkeiten über Skype gerät nun die Mündlichkeit ins Zentrum. Was eigentlich früher schon telefonisch hätte erledigt werden könne, schied aufgrund der hohen Kosten von vornherein aus. Praktisch alle jungen Erwachsenen haben jedoch Skype auf ihrem Gerät installiert, das außerdem noch durch den visuellen Aspekt an Attraktivität gewinnt.

Aus den genannten Gründen ist die gängige Systematisierung eigentlich nicht mehr aufrecht zu halten, denn es sind aufgrund der erweiterten technischen Möglichkeiten keine durchgängigen Kriterien mehr zu erkennen. Es wäre deshalb wünschenswert, aktuellere Modelle zu erarbeiten, die der Komplexität des Themas gerecht werden können. Als Invarianten aller Tandem-Modi und –Ausprägungen ist die Lernerautonomie zu nennen, denn der Lernende definiert seine Lernziele weitestgehend selbst, vor allem beim Einzeltandem. Aber auch im Gruppentandem lässt sich der Lernprozess binnendifferenziert gestalten.

Nennenswert sind nach den Errungenschaften des Deutsch-Französischen Jugendwerks und der Universität Bochum als Vorreiter im e-Tandem-Bereich das Freiburg-Amsterdam-Modell (Bendieck/Jonge 2009), ein interkultureller Blended-Learning-Tandemkurs der beiden Universitäten, bei dem sich Präsenzphasen mit monolingualen Vor- und Nachbereitungsphasen und Skype-Treffen abwechseln. Das Projekt hat für den Fremdspracherwerb der Studierenden drei definierte Lernziele: kommunikative, interkulturelle und akademische Kompetenz. Diese werden anhand von Themenkomplexen erarbeitet, die bearbeitet werden sollen. Die Partnerzuteilung erfolgt über ein zuvor definiertes, gemeinsames Thema.

Das Projekt

Solche und ähnliche Angebote, die den limitierten Kapazitäten der Studierendenmobilität gerecht werden, laufen in verschiedenen Ausprägungen unter der Bezeichnung „internationalisation@home“. Universitäre Fremdsprachenzentren in Deutschland richten zunehmend Tandem-Abteilungen ein, da aufgrund der omnipräsenten Internationalisierungsstrategien der Universitäten das Interesse deutscher Studierender am Fremdspracherwerb erfreulicherweise immer weiter steigt. Am Fremdsprachenzentrum der Universität Münster lernt rund die Hälfte Spanisch, so dass durch die hohe Nachfrage Partneruniversitäten in Lateinamerika gesucht wurden. Uruguay bietet den Vorteil, dass eine durchgehend zuverlässige und schnelle Internetversorgung gewährleistet





ist. Von den rund einem Dutzend Spanischdozenten in Münster unterrichtet jeder in seiner Variante. Diese liberale Haltung erlaubt also die Akquise von Muttersprachlern nicht ausschließlich in Festlandspanien. Das CELEX bekam Ende 2014 eine Anfrage der Universität Münster, ob wir als staatliche Universität Interesse an einer Partnerschaft hätten. Darauf folgte ein persönlicher Besuch der Fachleiterin für Spanisch und Portugiesisch des Fremdsprachenzentrums der Universität Münster in Montevideo, bei dem die Einzelheiten erläutert wurden.

Ausschlaggebend für den Beginn der ersten Tandemrunde war die zeitliche Überlappung des ersten Semesters in Uruguay (März-Juni) mit dem Sommersemester in Deutschland (April-Juli), während dies im zweiten bzw. Wintersemester nicht mehr möglich wäre. Anfang April fand in Münster eine Informationsveranstaltung für interessierte Studierende statt, bei der wir sowie die Universität Zaragoza, ein weiterer Partner, über Skype zugeschaltet waren. Von unserer Seite nahmen die Teilnehmer des Kurses *Alemán 3* teil, die seit Juli 2013 Deutsch lernen und ein A2-Niveau vorweisen können. Mindestens diese Kenntnisse sollte man mitbringen, damit die Gespräche angemessen und sinnvoll verlaufen können.

In dieser Sitzung wurde den Interessierten erklärt, dass ihre Funktion nicht die einer Lehrperson ist, sondern diejenige eines muttersprachlichen Experten. Sie sind also lediglich kompetent in ihrer eigenen Sprache ohne zwangsläufig auch sprachliche Phänomene (z.B. Grammatik oder Etymologie) erklären zu können. Dies bleibt in der Hand der beiden Dozenten, die sich regelmäßig mit ihren Teilnehmern über den Verlauf des Projekts austauschen und die Klärung allfälliger Fragen übernehmen.

Schließlich entschlossen sich fünf Studierende aus Montevideo zur verbindlichen Teilnahme von April bis Juli 2015. Die Zusage verlangt Verbindlichkeit und Verantwortung dem Partner gegenüber. In Münster bekommen die Studierenden nämlich 3 ECTS für den Tandemkurs, wenn sie alle Bedingungen erfüllt haben, nämlich: die Teilnahme an der Informationsveranstaltung, 2 Sprachlernberatungen, mindestens 2 Workshops, mindestens 10 Skype-Sitzungen zu 90 Minuten (45+45) im Wochentakt, die Abgabe des ausgefüllten Logbuchs sowie ein Evaluations- bzw. Prüfungsgespräch. An der Udelar ist eine solche Anrechnung nicht möglich, darum bot sich als Alternative an, die erfolgreiche Teilnahme in verschlankter Form als ein Parcial (von dreien pro Jahr) anzurechnen. Dies impliziert in der Folge auch eine entsprechende Evaluation und Benotung der einzureichenden Dokumentation.

Umsetzung

Die Verteilung der Tandempartner erfolgte am Sprachenzentrum in Münster aufgrund der von uns geschickten Daten, z.B. Sprachniveau, Alter,





Studienfach oder Hobbys. Es wurde vor allem darauf geachtet, dass die beiden Partner in ihren Sprachkenntnissen möglichst nicht zu weit auseinanderliegen. Die Studierenden beider Universitäten verpflichteten sich zu mindestens zehn Skype-Sitzungen zu 90 Minuten mit dem ihnen zugewiesenen Partner, die sie möglichst im Wochenrhythmus im Verlauf eines Semesters abhalten sollten. Die Gespräche sowie deren Vor- und Nachbereitung mussten in einem Logbuch relativ stringent dokumentiert werden. Darin wurden alle abgehaltenen Sitzungen aufgelistet. Es fanden sich aber beispielsweise auch Formulierungshilfen für Lernziele oder Tipps für das erste Treffen in diesem Heft.

Die Studierenden bekamen außerdem einen Zugangscode zu einer universitätsinternen Materialdatenbank, die aber offensichtlich kaum benutzt wurde. Stattdessen zogen sie es vor, selbst Material im Internet zu suchen, was zur Vorbereitung der nächsten Sitzung gehört. Jeder Partner durfte sich jeweils ein Thema für das nächste Mal wünschen. Eigentlich sollte dafür ein inhaltliches Thema gewählt werden, stattdessen wurden ebenso grammatische Erklärungen erbeten, was vom Partner auch erfüllt wurde. Dies entsprach nicht der Vorgabe, dass die Partner sich auf ihr „Muttersprachlerdasein“ beschränken, d.h. lediglich Fehler korrigieren oder Vorschläge machen sollten. Stattdessen haben sie sich in solchen Fällen offensichtlich gegenseitig Unterricht erteilt.

Der Verlauf der Sitzungen wurde unterschiedlich detailliert protokolliert, bei manchen sehr knapp, bei anderen ausführlicher. Darunter fanden sich, meistens vermischt und nicht gegliedert, drei Arten von Aufzeichnungen: Inhaltliche, formal-technische und reflexive. Die Inhalte wurden insgesamt eher abstrakt benannt und wenig substantiell wiedergegeben. Erfreulich waren die Hinweise auf anstehende Referate auf beiden Seiten, bei denen der Muttersprachler behilflich sein konnte. Auch technische Probleme, z.B. mit Skype oder Terminverschiebungen, wurden dokumentiert, was durchaus legitim ist, weil das schließlich Auswirkungen auf das Gespräch haben kann. Die reflexiven Notizen bezogen sich auf Fortschritte, Erkenntnisse und die Zusammenarbeit mit dem Partner. Diese waren ausschließlich positiv. Allenfalls erlebte Frustration wurde nicht dokumentiert. Die Studierenden berichteten, dass sie selbstverständlich außerhalb dieser Dokumentation noch viele zusätzliche Notizen in einem separaten Heft gemacht hätten.

Evaluierung

Nach der letzten Skype-Sitzung hatten die Teilnehmer noch bis Ende Juli Zeit, ihre Logbücher zur Abgabe vorzubereiten. Dazu gehörte auch eine abschließende Reflektion auf einem separaten Bogen im Logbuch. Die Erwartungen hinsichtlich Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit der Dokumentation wurden leider nicht immer erfüllt. Trotz wiederholter





Nachfragen im Laufe der Wochen, vor allem zum Verlauf der partnerschaftlichen und inhaltlichen Arbeit sowie auch Erinnerungen an die zu erledigenden Aufgaben, erweckten einige Logbücher den Eindruck einer hastigen Aufarbeitung in letzter Minute. In der Folge ist bei den zukünftigen Durchläufen auf eine engmaschigere Begleitung des Prozesses zu achten.

Hingegen machten die Studierenden schon nach zwei, drei Sitzungen erstaunliche, ja verblüffende Fortschritte in der mündlichen Kommunikation. Sie getrauten sich nicht nur viel mehr als vorher auf Deutsch zu antworten. Spontan begannen auch Studierende, die das vorher nicht gemacht hatten, jegliche Ansprachen von sich aus auf Deutsch. Das Selbstvertrauen in der Fremdsprache ist bei allen enorm gestiegen.

Fazit

Abschließend sei noch einmal auf die zahlreichen Gewinne für die Teilnehmer des Skype-Tandems hingewiesen, wie es bereits beim ersten Durchgang deutlich geworden ist.

Da in der Fremdsprachenvermittlung in Uruguay im Vergleich zu Europa größeres Gewicht auf das Schriftliche gelegt wird, bietet sich das strukturierte Skype-Tandem als Entlastung an. Im Gegensatz zu früheren Brieffreundschaften oder später auch Mail-Tandems kann beim Skype-Tandem ein Teil des mündlichen Bereichs aus dem Unterrichtsraum verlagert werden.

Die Studierenden arbeiten autonom und selbstverantwortlich. Dennoch muss die noch ausbaufähige Lernerautonomie, die sicherlich auch strukturell bedingt ist, gestärkt werden. Dazu haben zwei Personen des Fremdsprachenzentrum der Universität Münster einen Workshop angeboten, den sie voraussichtlich im kommenden Herbst vor Semesterbeginn in Montevideo anbieten werden.

Die interkulturellen Unterschiede und Parallelen manifestieren sich in den Skype-Sitzungen, nicht zuletzt auch durch die visuellen Eindrücke und schaffen so eine authentische Kommunikation. Es entstehen Kontakte, die, wie sich bereits gezeigt hat, über das Semester hinaus bestehen bleiben.

Außerdem übernehmen die Studierenden Verantwortung, insbesondere weil ihre deutschen Partner für das erfolgreiche Absolvieren Credit Points bekommen. Diese sind eine Währung, die jedem Studierenden bestens vertraut ist. Darüber hinaus werden sie im Laufe der Gespräche auch mit Studieninhalten, –formalitäten und –problemen in Deutschland vertraut gemacht. Damit sind bereits alles im Freiburg-Amsterdam-Modell definierten Lernziele – kommunikative, interkulturelle und akademische Kompetenz – abgedeckt.



Für Entsandte des DAAD ist die Pflege internationaler Kontakte mindestens ebenso wichtig wie die Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur. Beide Aspekte kommen beim Skype-Tandem zum Tragen. Zudem ist die Unterzeichnung eines Kooperationsvertrags zwischen den beiden Fremdsprachenzentren in Planung.

Wenngleich der erste Durchgang durchaus noch verbesserungswürdig ist, ist eine weitere Zusammenarbeit mit der Universität Münster auf jeden Fall erstrebenswert. Zwar bedeutet die Teilnahme am Tandem-Programm für die Studierenden eine hohe zeitliche Zusatzbelastung, die auf uruguayischer Seite nur als ein Parcial angerechnet wird. Dies wird nicht zu ändern sein, doch ist den Studierenden selbst sehr schnell klar geworden, dass der Lerngewinn enorm ist und sich insofern der Aufwand zweifellos lohnt.

Bibliografie

- AUGUSTIN, W. (2011) *Kooperativer Fremdsprachenerwerb im Teletandem GRUNDLAGEN DER LEHR- und Lernmethode*. Dissertation Universität Mainz (01.09.2015) <http://ubm.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2012/3131/pdf/doc.pdf>
- BECHTEL, M. (2003). Lernen in Tandemkursen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Kramm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke. [266-269]
- 2010: Tandemlernen. In: C. Suhrkamp (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart [301-302]
- BENDIECK, B. & de Jonghe, A. (2009). Das Freiburg-Amsterdam-Modell (FAM). Interkulturelles Sprachenlernen im Tandem über Blended-Learning. In: Casper-Hehne, Hiltraud; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum* (Universitätsdrucke Göttingen). Göttingen: Universitätsverlag [179-184].
- BIEBIGHÄUSER, K. (2014). *Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten. Empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen*. Tübingen: Narr.
- GRENNINGLOH, K. (2015). *Logbuch Sprachtandem*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Sprachenzentrum.
- HALLET, W. & Königs, F. G. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.



Uruguay un país pequeño con una gran historia

Berenice Gonçalves
Isaphi Marlene Jardim Alvarez

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo relatar nuestra experiencia de práctica docente en lengua española, en la asignatura Práctica en Lengua Española I, del curso de Letras de la Universidad Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé. Nuestra práctica docente fue realizada en la Escuela Estatal de Enseñanza Primaria Félix Contreiras Rodrigues en la ciudad de Bagé/RS. Tuvo como participante el 8° año de primaria, en el turno matutino, con la supervisión de la profesora Iroema dos Santos Marrero y la orientadora profesora Isaphi Marlene Jardim Alvarez.

La escuela, situada en el Barrio Tarumã, en la calle Av. Espanha n° 750, inaugurada en 16 de octubre de 1977, es representada por la directora María Francisca Silveira Collares Thompson Flores. Actualmente tiene cerca de cincuenta docentes y funcionarios, funciona en los tres turnos del día con primaria y secundaria, con un promedio de 624 alumnos inscriptos, que residen en barrios próximos como Mascarenhas, Kennedy, São Jorge, Jardim Monte Carlos, entre otros.

La institución tiene una buena estructura: dos plantas, un gimnasio de deportes, un patio amplio, laboratorio de informática, sala de video, auditorio, biblioteca, salones de clases en buen estado de conservación, algunos con aire acondicionado, y pizarras blancas. Además, la escuela participa en los programas educativos como “Mais educação” del municipio y el PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) de la Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Las 15 (quince) clases de español correspondiente a nuestra práctica docente fueron desarrolladas en el periodo de 13 de mayo a 3 de julio y la temática centralizada en nuestro proyecto fue “Uruguay un país pequeño con una gran historia”. La elección de esa temática fue a partir del interés de despertar en los alumnos su curiosidad por conocer la historia y cultura de Uruguay. Por otro lado, presentar la región de Frontera Brasil/Uruguay con énfasis en las ciudades gemelas Santana do Livramento y Rivera a través del género literario.

Cabe destacar que las actividades propuestas en nuestro proyecto/unidad didáctica sobre Uruguay fueron desarrolladas en base al proceso de investigación-acción (Latorre, 2010), en el concepto de género discursivo (Bakhtin, 1997), y (Marcuschi, 2002) en las secuencias didácticas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) y en algunos artículos que forman parte del libro *Explorando o Ensino do Espanhol – PDE* (coord.) Barros; Costa, 2010), entre otros.





Marco teórico

El proyecto de nuestra práctica, que dio base a la elaboración de la unidad didáctica, tuvo como temática *Uruguay un país pequeño con una gran historia*, y lo planificamos según la metodología de la investigación-acción, de acuerdo con lo que plantea Latorre (2010).

Para Latorre (2010: 32), esta metodología «es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificación, acción, observación y reflexión». Comprendemos que la metodología de investigación y acción se convierte en un proceso sistemático que incluye cuatro fases. En el contexto de nuestra práctica de enseñanza de español, es importante tener en cuenta el desarrollo de estas etapas, pues a través de la *observación*, *planificamos* nuestra clase, después *actuamos*, *observamos*, y, por último, *reflexionamos* sobre nuestra acción pedagógica.

Para la proposición de las actividades que constituyeron la unidad didáctica, las que tenían por objetivo hacer que los alumnos conocieran aspectos propios de la población de la región fronteriza entre Brasil y Uruguay —como por ejemplo, características lingüísticas, sociales y de identidad— utilizamos distintos géneros discursivos. Sobre el concepto de géneros discursivos, Bakhtin (1997, p. 282) nos hace comprender que «[...] los géneros nos son dados casi de la misma manera que nos es dada la lengua materna». Percibimos que al trabajar con diferentes géneros discursivos, estamos utilizando un material que es real, que circula por el mundo.

Gêneros primários: estão ligadas as relações cotidianas (conversas entre família, entre amigos, falas do dia a dia).

Gêneros secundários: são mais complexos, ligados a uma esfera de interação social mais desenvolvida (discursos científicos, romance, etc.). Classificação de gêneros textuais por Bakhtin (1997: 263 a 264):

Según la perspectiva Bakhtiana, los géneros son aprendidos por nosotros en el discurrir de nuestras vidas como participantes de determinado grupo social o miembros de alguna comunidad. Los géneros se enmarcan en padrones comunicativos que son utilizados en sociedad, y se convierten en modelos de comunicación global. De acuerdo con esa reflexión citamos al autor Marcuschi (2002: 19) que añade que: «Gêneros textuais são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis do dia-dia». «[...] extremamente vinculados à vida social e cultural, são fenômenos históricos inerentes à vida humana». Según el autor es imposible comunicarse verbalmente a no ser por un género, por algún tipo de texto, o sea, solo es posible comunicarse verbalmente por





algún género textual. Entendemos que el trabajo con los géneros en el salón de clase permite que los alumnos reconozcan la importancia del uso de ellos como objeto de enseñanza, ya que estos al mismo tiempo en que son una herramienta de comunicación real y accesible al alumno, terminan siendo una manera diferente y agradable de aprender y enseñar la lengua extranjera en el salón de clase. Además, Baktin (1997: 262) menciona que

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Al trabajar con diferentes géneros estaremos utilizando un material que es real, que circula por el mundo. Los alumnos aprenden a utilizar diferentes recursos como elementos persuasivos, recursos visuales (imágenes, videos, y documental) mejorando la calidad del aprendizaje.

Según Costa y Barros (2010), los textos que forman parte de las unidades temáticas deberán focalizar los géneros y el uso de textos auténticos y variados (escritos, orales, verbales y no-verbales) que, además de constituirse como muestras de la lengua objeto de estudio, permitirán la contextualización de los contenidos (comunicativos, pragmáticos, gramaticales, lexicales, culturales, etc.). Según esos investigadores, en la elección de los textos, el docente debe considerar la diversidad de géneros discursivos, escritos u orales, de soportes y circulación distintos (periódicos, revistas, sitios, libros, etc.) y tipologías textuales (narración, relatos, explicación, argumentación, y descripción): propagandas impresas y de circulación por radio, televisión e Internet, etc., artículos de opinión, editoriales, entrevistas, crónicas, documentales, recetas de cocina (de libros, avisos publicitarios, etiquetas, etc.), chistes, cuentos, romances, etc.

En relación al trabajo con unidades temáticas, Barros y Costa (2010) subrayan en su artículo algunas consideraciones didácticas y conceptuales elaboradas por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) que definen la secuencia didáctica como un conjunto de actividades escolares organizadas, de manera sistemática, en torno a un género textual oral o escrito. En este mismo capítulo, los autores se refieren a la selección de los temas para la elaboración de una unidad didáctica, la cual depende de los objetivos del docente en consonancia con el contexto y nivel del grupo. Los temas, por lo tanto, varían según lo que se pretende a partir de ellos. Sin embargo, lo más importante es que sean actuales e interesantes, de modo que produzcan discusiones y estimulen la utilización del idioma para transmitir ideas, opiniones y experiencias.





En lo que se refiere a la elaboración de materiales didácticos. Costa y Barros (2010) resaltan la importancia de que el docente elabore su propio material didáctico. De esa forma se seleccionan materiales significativos para nuestras clases de español, es decir, herramientas pedagógicas que nos auxiliarán a la hora de mostrar al grupo los aspectos de Uruguay, tales como: lingüísticos e identitarios, etc. De la misma manera, en nuestra unidad didáctica buscamos plantear actividades con diferentes géneros discursivos que tengan por objetivo permitir que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades en lengua española: escuchar, hablar, leer y escribir. Es lo que proponen Costa y Barros (2010: 100)

além da comunicativa, torna-se relevante considerar também outras competências que permitam ao aluno saber, por exemplo: distinguir variantes linguísticas e reconhecer a diversidade cultural; escolher o registro adequado ao contexto em que se produz a situação comunicativa; compreender os aspectos socioculturais que interferem na interpretação de palavras, expressões, gestos, formas de tratamento, etc.;[...]

Entendemos que no debemos considerar apenas una habilidad en el momento de planificar nuestras clases, pero sí debemos usar otras habilidades que permitan el desarrollo de los alumnos en la lengua estudiada, pues según Costa y Barros (2010: 101)

Em situações reais de comunicação, normalmente usamos mais de uma habilidade: ouvimos e falamos, lemos e ouvimos, lemos e escrevemos e, às vezes, fazemos tudo ao mesmo tempo. Por isso, torna-se mais produtivo também que o material busque integrar as habilidades, por meio de atividades que reproduzam o que fazemos no cotidiano.

Desarrollo del artículo

Destacamos que nuestra práctica la de lengua española fue con el grupo de octavo año de Enseñanza Fundamental. Tuvo inicio el 25 de marzo con las cinco horas de observación y después, con las quince horas de práctica. Fueron en el turno matutino los miércoles y viernes, y su temática: *Uruguay un país pequeño con una gran historia*.

A partir de la metodología de investigación-acción (Latorre, 2010), que incluye cuatro fases —planificación, acción, observación, reflexión— planificamos nuestra unidad didáctica.

En la 1ª fase, *Planificación*, elaboramos nuestra unidad didáctica basada en la temática *Uruguay un país pequeño con una gran historia*.





En la 2ª fase, *Acción*, se implementó nuestra unidad didáctica con el desarrollo de las actividades, en las que utilizamos algunos géneros discursivos para trabajar en las clases de español (canciones, poemas, cartas). La 3ª fase, *Observación*, se dio simultáneamente al desarrollo de las actividades.

En las dos primeras clases, presentamos a los alumnos la temática *Uruguay un país pequeño con una gran historia*. A través de diapositivas, hicimos una breve explicación de la historia y cultura del Uruguay. Además hicimos algunas preguntas sobre el país, como por ejemplo, ¿Qué sabes sobre el Uruguay?, ¿Ustedes ya fueron a Uruguay?, entre otras. Algunos alumnos contestaron que conocen las ciudades de Aceguá y Rivera. Con esa actividad inicial obtuvimos los conocimientos previos de los estudiantes. Luego de las respuestas los alumnos miraron un video que muestra algunos aspectos de la realidad uruguaya.

Consideramos importante incluir en nuestra unidad didáctica el género literario, por eso utilizamos el poema «El derecho de soñar», del escritor Eduardo Galeano, entregamos a los alumnos una hoja con el poema para que acompañasen la lectura con el video en que Galeano lo recita. A continuación, hicimos la lectura del poema junto con los alumnos, explicamos el significado de algunas palabras en español que ellos no conocían, con el auxilio del diccionario.

Según apunta Mendoza (2004), la obra literaria es, en principio, una creación artística, pero cuando esta se utiliza en las clases despierta posibilidades didácticas de formación lingüística, porque en su discurso se conectan las convenciones del uso cotidiano con los usos particulares de naturaleza estética y creativa. De esta forma el género literario presenta, a la vez, vinculaciones entre lo normativo y lo pragmático.

A continuación planteamos la siguiente actividad: en grupos de a tres, los alumnos escribieron un breve texto en relación a la siguiente pregunta: «si pudieran ¿qué les gustaría cambiar para mejorar el mundo?», teniendo en cuenta el vocabulario y el modelo del poema que han leído.

De la tercera a la quinta clase, empezamos con el video «Riveramento» del «canal futura», el que muestra la hermosa integración entre los habitantes de Santana do Livramento y Rivera. Consideramos importante utilizar diferentes recursos tales como visuales y sonoros, pues despiertan el interés de los alumnos y facilitan el aprendizaje. En este sentido, Barros y Costa (2010: 88) apuntan que «Considera-se material didático qualquer instrumento ou recurso (impresso, sonoro, visual, etc.) que possa ser utilizado como meio para ensinar, aprender, praticar ou aprofundar algum conteúdo». Según los autores, el uso de otros materiales didácticos permite que los estudiantes aprendan a utilizar diferentes recursos.





Los alumnos pudieron conocer algunas de las características y de las particularidades de las personas que viven en las ciudades fronterizas de Santana y Rivera.

En seguida, le entregué a los alumnos dos poemas: «Soy de Rivera» y «Añorando mi Pueblo» de la escritora riverense Ana María de Almeida Rolin, y a través de diapositivas presentamos vida y obra de la autora. El trabajo con texto literario en la clase de español, beneficia a los alumnos, permitiendo que aumenten sus conocimientos generales lingüísticos, históricos y culturales. De acuerdo con Lima, (1998: 73) «[...] la inmersión en una cultura extranjera a través de la literatura puede aumentar la comprensión que los estudiantes tienen de la misma y ayudarles a desarrollar una conciencia cultural más amplia [...]». Entendemos que la literatura es un medio ideal para reflexionar sobre la lengua y también conocer una cultura extranjera aunque cercana como la de Uruguay.

En la sexta clase, fue propuesta una actividad interactiva con el género música. Los alumnos escucharon y miraron el video de la canción «No llora», de la banda de rock uruguaya «El cuarteto de nos». Hicimos una breve explicación sobre la música que el vocalista Roberto Musso hizo para su hija de apenas tres años de edad.

En seguida, entregamos una hoja con la letra de la canción y los alumnos comentaron que les encantó el video. Al utilizar las canciones, en nuestra clase, percibimos que sirvieron como un instrumento de enseñanza que permitió una clase creativa, diferente, motivadora, divertida que involucró y facilitó el aprendizaje de los alumnos. También es considerado un material muy práctico, a los alumnos les gusta mucho, aprenden y participan de las actividades. Según (Genoves, 2002) «La música en general es junto con el cine, la televisión un medio de expresión de los jóvenes y es de igual modo, su lugar de proyección preferida». Entendemos que la música está presente en el día a día de los niños y jóvenes y por eso es una excelente herramienta para trabajar con nuestros alumnos en el salón de clase.

A continuación explicamos los artículos definidos e indefinidos del español presentes en la letra de la canción de «El cuarteto de nos». Para finalizar la actividad se propuso a los alumnos que en pareja ubicasen en la letra de la canción los artículos sobre los que se había trabajado.

En las próximas cuatro clases: trabajamos con los alumnos el género carta personal. Empezamos preguntando si ya habían escrito o recibido una carta. Algunos alumnos contestaron que ya habían recibido y otros que ya escribieron una carta. En seguida, indagamos qué otros medios de comunicación disfrutamos, además de la carta. Los alumnos respondieron, el e-mail, *facebook*, *whatsapp*, *orkut*, mensaje de texto etc.

Luego, explicamos qué es el género textual la estructura y las características de la carta personal (formal e informal). Después,





entregamos a los alumnos modelos de carta formal e informal para hacer la actividad: producción de una carta para un compañero de clase contando qué piensan hacer en sus próximas vacaciones de invierno.

Los alumnos tuvieron el auxilio del diccionario para consultar palabras que no conocían en español. A continuación de leyeron las cartas que fueron escritas por los alumnos. Cada alumno escribió una carta para su compañero de clase y todos quienes recibieron cartas, las leyeron para los demás compañeros de clase. Después pusieron las cartas en sobre y los depositaron en una caja de correo proporcionada por la profesora.

Conforme Costa y Barros (2010) existen algunas ventajas en la elaboración de los materiales didácticos, a saber: la posibilidad de desarrollar un trabajo direccionado al contexto al que se destina; más coherencia entre la perspectiva metodológica del docente y las actividades propuestas; libertad en la secuenciación y organización de los contenidos; tratamiento de los temas; introducción de contenidos y aspectos del idioma y de sus culturas que generalmente no aparecen en los manuales (variación lingüística, diversidad cultural, relación/contraste con el portugués, etc.), entre otras.

En las siguientes quince clases: trabajamos parte de la cultura¹⁴ y tradiciones del Uruguay, mostrándoles la semejanza de las costumbres de Uruguay con Río Grande del Sur. Mostramos un poco de la historia de cómo surgió la «Patria Gaucha» en la ciudad de Tacuarembó e hicimos algunas preguntas sobre las semejanzas del gaucho uruguayo con el gaucho del Río Grande del Sur.

A continuación, pasamos dos canciones para escuchar del gaucho de frontera/gaucho doble chapa y Chito de Mello/la misturada. Inmediatamente, como actividad los alumnos trabajaron en grupos donde tenían que hacer un dibujo que representa al gaucho de los pampas y luego tenían que escribir una frase citando alguna de las características del gaucho.

En seguida, los alumnos tuvieron que colgar la cartulina en un mural en el salón de clase. Además, explicamos la actividad final de nuestra práctica, referente al coro que los alumnos tenían que hacer y elegir una canción del folclore.

14 Para Díaz, (1987: 24) la cultura es la suma de conocimientos transmitidos de una generación a otra; la memoria colectiva; la herencia social que hace posible la integración de los miembros de una comunidad, impregnándoles sus normas de comportamiento, valores materiales y espirituales de una sociedad determinada; el marco organizador de la autoconciencia nacional, asimismo debe comprenderse que la cultura expresa la experiencia histórica particular de cada pueblo y encarna sus resultados, en tanto que constituye su fisonomía peculiar y su personalidad colectiva





Con las producciones de los alumnos que fueron los dibujos sobre la Fiesta de la Patria Gaucha la producción de la carta personal, músicas y videos. Percibimos que el conocimiento sobre el Uruguay fue ampliado y podríamos abarcar mucho más tiempo, a causa de la cantidad de recursos y géneros discursivos que abarcan esa temática.

Conclusión

Es importante enfatizar que a partir de esta investigación-acción hemos tratado de ampliar el conocimiento que el grupo tenía de la historia y cultura del país vecino el Uruguay. Además, mostrar más de los aspectos característicos de dicho país, como lo lingüístico y social de la Frontera Brasil-Uruguay, dando énfasis en las ciudades «hermanas» de Santana do Livramento y Rivera, porque son parte del contexto local de los alumnos.

Hemos comprobado que las actividades propuestas, ayudaron a los alumnos a ampliar sus conocimientos sobre el país Uruguay. Consideramos que el uso de diferentes géneros discursivos (orales y escritos) que utilizamos en clase como los videos y las canciones fueron fundamentales para mostrar a los alumnos un poco de la historia y cultura del Uruguay.

A pesar de las quince horas de práctica, percibimos que el tiempo destinado no fue suficiente para abarcar un tema tan extenso como ese, sin embargo, llevamos a los alumnos del octavo año a un «Viaje» hasta el Uruguay y transitamos juntos por la Frontera entre las ciudades de Livramento–Rivera presentándoles esta hermosa realidad.

Comprendemos que, el uso de la temática «Uruguay un país pequeño con una gran historia» motivó a los estudiantes en conocer el país Uruguay y su cultura tan próxima del contexto local y que es poco difundida en las escuelas.

Referencias bibliográficas

- BAKHTIN, M. M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BARROS, C. S. de & Costa, E. G. de M. (2010). Elaboração de materiais didáticos para o ensino do espanhol. In: C. S. de Barros & E. G. de M. Costa (coord.). *Espanhol: ensino médio (Coleção Explorando o Ensino)*; v. 16, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- DÍAZ, R. (1987). *Cultura popular y lucha de clases*. La Habana: Casa de las Américas.
- GENOVÉS, M. J. L. (2002). *La canción: Un excelente texto y pretexto para su explotación*. In Actas do XI Encontro prático de professores de E/LE
- LATORRE, A. (2010). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Editorial Graó.





- LIMA, L. M. de & Oliveira, A. P. M. (2002). *Como usar el texto como pretexto en las clases de E/LE: análisis de los manuales*. Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiás: UFG.
- MARCUSCHI, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Â. P. et al. (org.), *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- MENDOZA, A. F. (1998). *Tú, lector: Aspectos de la interacción texto lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- DOLZ, J. et al. (2004). Seqüências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: J. Dolz e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras.







Aspectos culturais dos países hispânicos no ensino/aprendizagem da língua espanhola no projeto PIBID

Isabel Daiana Gonçalves
Isaphi Marlene Jardim Alvarez
Djulya Veloso

Introdução

Este trabalho tem por objetivo apresentar um projeto que se realizou dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência — PIBID/CAPES na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Luiz Maria Ferraz— CIEP em Bagé-RS, com turmas de primeiro, segundo e terceiros anos, na disciplina de Língua Espanhola. O PIBID possibilita ao acadêmico a vivência no ambiente escolar desde o início da graduação preparando-o para a atuação em sala de aula (CAPES/MEC). A prática de ensino de língua espanhola se dá através da aplicação de oficinas focadas em diversos gêneros discursivos. Através do projeto *Que sabes sobre el mundo hispánico?* os alunos tiveram diversas oficinas sobre o mundo hispânico, estas foram divididas entre: Dança e música, Culinária, História e cultura e também Literatura. As oficinas foram aplicadas em diversas turmas com o objetivo de que os alunos conheçam aspectos culturais de diversos países hispânicos para que ao final do projeto estes possam montar uma feira de países e sejam capazes de apresentar um pouco destes aspectos culturais toda a comunidade escolar com o intuito de compreender, conhecer e difundir aspectos das diversas culturas. Para embasar-nos teoricamente tomamos a teoria dos gêneros discursivos, a partir de Bakhtin (1992) entre outros.

Referencial teórico

Os Gêneros Textuais estão presentes em nossa realidade, tanto que os vemos com práticas naturais em nosso cotidiano. Para Bakhtin (1992) o gênero se define como "tipos relativamente estáveis de enunciados" elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua. De este modo trabalhar com gêneros significa ir além do trabalho com a estrutura da língua ou simples memorizações de definições, neste caso o ensino da língua estrangeira é realizado numa perspectiva real, onde os alunos estarão realizando atividades que veiculam a comunicação a escrita e a escuta e o mais importante é que os alunos reflitam sobre o uso do gênero utilizado em sala de aula.

Bakhtin (1992) enfatiza que quando fala/escreve ou lê/ouve, o indivíduo ativa seu conhecimento prévio do paradigma dos gêneros a que ele teve acesso nas suas relações com a linguagem.





Sendo assim os gêneros são apreendidos por nós no decorrer de nossas vidas como participantes de determinado grupo social ou membros de alguma comunidade, e por ser em padrões comunicativos que eles são utilizados em sociedade, e acabam se tornando como modelos de comunicação global.

Partindo do ponto de vista de que os gêneros são “instrumentos” que fundam a possibilidade de comunicação e aprendizagem (Dolz, Schneuwly, 2010: 143) entendemos que nesta metáfora do gênero como instrumento, um agente fala ou escreve, em uma situação definida por uma finalidade, um lugar social e destinatários.

Os gêneros apresentados no projeto PIBID permitem que os alunos reconheçam a importância do uso dos gêneros como objeto de ensino, porque este ao mesmo tempo em que é um instrumento de comunicação real e acessível ao aluno, torna-se uma maneira diferente e prazerosa de aprender e ensinar a língua estrangeira em sala de aula.

Ainda sobre os gêneros discursivos no ensino do espanhol, Barros y Costa (2010) também, mostram que, através desses se deve explorar a temática e propor atividades que levem aos alunos a pensar sobre a sua atuação social, motivando-os a que aprendam mais. Ainda assim, é importante valorizar seus conhecimentos prévios e experiências. Na hora de selecionar as temáticas para a elaboração da unidade didática, os autores apontam que depende dos objetivos do professor de acordo com o contexto e o nível dos alunos.

Conforme estes autores os textos devem privilegiar os gêneros e o uso de textos autênticos e variados (escritos, orais, verbais e não verbais) que além de se constituírem como materiais autênticos que mostram o funcionamento da língua (comunicativos, pragmáticos, gramaticais, lexicais, culturais, etc.) e possam contribuir para a construção de um “modo de atuação sociodiscursiva em uma cultura” (Marcuschi, 2006: 25 *apud* Barros y Costa, 2010: 96).

Ainda mais os estudiosos destacam a importância de proporcionar ao aluno o contato com diferentes gêneros literários (contos, romances, poemas, etc.), enaltecendo as estratégias de leitura que estes textos requerem.

Os PCN's (1998) também nos servem de suporte porque propõem o trabalho com gêneros no ensino da língua estrangeira, sejam orais, escritos, visuais, de modo que estes possam ser analisados em sua totalidade, ultrapassando o ensino convencional, integrando assim diferentes temas.

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição





do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeita do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira. (1998: 19)

É importante garantir ao aluno uma experiência singular de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva, que poderá ser ampliada quando se fizer necessário em sua vida futura ou quando as condições existentes nas escolas o permitirem. Entende-se por base discursiva o domínio da capacidade que possibilita as pessoas se comunicarem umas com as outras por meio do texto escrito ou oral. (1998: 19,20)

Acreditamos que abordando os gêneros a escola estaria dando ao aluno a oportunidade de se apropriar devidamente de diferentes Gêneros Textuais socialmente utilizados, sabendo movimentar-se no dia-a-dia da interação humana, percebendo que o exercício da linguagem será o lugar da sua constituição como sujeito. A atividade com a língua, assim, favoreceria o exercício da interação humana, da participação social dentro de uma sociedade letrada.

Desenvolvimento

Antes de começar a planejar as atividades que seriam desenvolvidas no projeto *Que sabes sobre el mundo hispánico?* os bolsistas acompanharam o professor em sala de aula, a fim de saber de suas atitudes diante da turma, suas desenvolvimentos para com a aprendizagem e diretrizes com os alunos e com a matéria; aos poucos fomos sendo inseridos neste ambiente e gradativamente pensando em oficinas —com o aval do supervisor e do coordenador— utilizando gêneros discursivos com o objetivo de apresentar aos alunos situações práticas de uso da língua adicional desenvolvendo as quatro formas de comunicação (oral, escrita, visual e auditiva).

Grande parte dos alunos não tem interesse em aprender, fator este comum tanto que ouvimos freqüentemente perguntas como: «para que serve», «quando vou usar isso», «Eu não vou viajar para o exterior»... O aluno precisa ser estimulado e conscientizado da importância de se estudar uma língua adicional para sua realização profissional.

Atendendo a um propósito comunicativo, os gêneros textuais, no qual constituem realizações concretas, com características predominantes, foram trabalhadas em sala de aula através de oficinas.

Foram ministradas oficinas sobre o mundo hispânico, para seis turmas na qual foram divididas em seis eixos: Dança e música, Culinária, História e cultura, Literatura. Para as seis turmas foram escolhidos seis países hispânicos: Espanha (turma 101) Argentina, (turma 102) Chile (turma 201), México (202), Uruguai (301) e Colômbia (302). Cada turma





pode conhecer a cultura dos países mencionados, dentro dos eixos descritos acima.

Nos primeiros encontros com cada turma realizamos uma atividade desencadeadora que foi o uso de um vídeo que tinha por título *Que difícil es hablar em español*. O vídeo trazia dois jovens cantando as variantes que aparecem em cada país da língua espanhola. Foi uma atividade com o propósito de fazer o aluno refletir sobre a língua que está sendo estudada. Os alunos perceberam as diversas variantes que possuem os países do mundo hispânico. Também levamos um mapa para mostrar a localização dos países que estavam sendo estudados, assim como mostramos vídeos de lugares turísticos dos países que seriam trabalhados.

Uma das oficinas ministradas, que foi na turma 301, 3º ano, que corresponde o país hispânico Uruguai, no eixo Literatura, os alunos foram apresentados ao escritor uruguaio Eduardo Galeano. Os alunos conheceram vida e obra do escritor e depois eles assistiram ao vídeo *El derecho de soñar*, acompanhando o poema, logo eles produziram cartazes com mensagem para um mundo melhor. Os alunos adquiriram vocabulário específico dentro da temática proposta, além de trabalhar com o gênero literário.

Na oficina do eixo Dança e música, a aula iniciou com uma brincadeira de ritmos contendo palmas e estalos de dedos e batida dos pés muito característico da dança chacareira. Em seguida os alunos assistirão os slides e vídeos para conhecerem as danças e as músicas características deste país. Posteriormente os alunos dançarão ao som da chacareira realizando o passe básico, e para finalizar a aula os alunos conhecerão o rock uruguaio, cantando juntamente com a letra da música *Cadillac solitario* de Buitres. Nessa aula os alunos adquiriram vocabulário específico para este gênero, incluindo a leitura da letra das músicas e compreensão auditiva, além de conhecerem e valorizarem as possibilidades expressivas do próprio corpo.

Na oficina sobre Culinária foi apresentado um vídeo aos alunos sobre a gastronomia uruguaia. Eles puderam perceber que é um pouco semelhante com a do Brasil, por exemplo, o churrasco (asado) feito no Rio grande do sul. Também conheceram os famosos doces uruguaios o «dulce de leche» e o «alfajor». Depois que os alunos assistiram ao vídeo, foi proposta a atividade que tinha como pergunta *¿Qué te pareció la gastronomía/cocina uruguaya?* Los alunos fizeram cartazes dizendo o que eles acharam da gastronomia do Uruguai, podendo ilustrar com figuras os alimentos. Nesta aula os alunos conheceram a culinária específica do Uruguai, podendo explicitar o que eles mais gostaram nos cartazes feitos por eles. Foi uma aula motivadora para os alunos que aprenderam as comidas típicas do país vizinho.

Em uma das oficinas sobre História e cultura, que foi na turma 301 3º ano, foi trabalhado a temática da *Fiesta de la Patria Gaucha* a aula





começou com uma fala sobre a proximidade que temos com o Uruguai e procurou-se semelhanças entre os dois povos. Os alunos assistiram a um vídeo promocional da Fiesta Gaucha. Depois foi explicado que as semelhanças se dão aos primeiros habitantes da região e dos seus costumes e sua forma de vida.

Os alunos foram divididos em grupos e receberam trechos de um texto falando sobre a figura do «gaúcho de la pampa». Eles leram e produziram um resumo em suas palavras para apresentar para os colegas.

Após apresentados, os textos foram entregues para a correção e reescrita. Um dos grupos ficou com a responsabilidade de produzir um pequeno texto falando sobre as semelhanças do gaúcho brasileiro e o «gaúcho uruguayo».

Com essa oficina os alunos conheceram um pouco da história e cultura do Uruguai; proporcionando-lhes um momento de leitura na língua alvo; onde desenvolveram a habilidade de falar frente a um grupo; expandindo o vocabulário. Foi uma aula que preparara os alunos para a leitura e interpretação de textos em provas como o ENEM; também estimulando o interesse pelo Uruguai; mostrando-lhes parte da cultura e tradição do país.

É importante salientar que encontramos diversas dificuldades, como a demora na realização de algumas atividades. Entretanto, a nossa proposta foi estruturada e regulada através de uma estratégia de aprendizagem de modo a fazer com que o aluno interaja conscientemente buscando utilizar cada uma das quatro habilidades gradualmente e aprimorando-as à medida que as usam.

Como atividade de encerramento do projeto os alunos montaram uma feira de países onde cada turma montou um stand para apresentar um pouco da cultura e das atividades produzidas a toda a comunidade escolar. Percebemos que através desse projeto, das metodologias adotadas e atividades propostas os alunos puderam conhecer a diversidade cultural de alguns países hispânicos. Com o uso de diferentes gêneros discursivos isso foi possível, pois cada gênero trabalhado em aula, como as imagens, os vídeos, as músicas, obras literárias, os textos, mostraram aspectos considerados importantes de cada país, como os costumes, a variação lingüística, identidade entre outros. Com isso, os alunos se surpreenderam com a diversidade cultural de cada país onde utilizaram conjuntamente as quatro habilidades da língua espanhola.

Conclusão

Percebemos que através das oficinas os alunos apresentavam um interesse mais imediato, quebrando a rotina de suas aulas e assim melhorando sua aprendizagem, demonstrando mais interesse nas aulas e uma maior participação. Acreditamos que o professor deva ampliar o





horizonte dos alunos, enriquecendo-os com informações pertinentes à realidade deles e fazer com que o aluno descubra novos caminhos.

Os resultados obtidos mostraram que os alunos conheceram e descobriram as diferentes culturas dos países hispânicos, como os costumes, a língua, as tradições, diversos locais, etc., ou seja, expandiram seus conhecimentos sobre o mundo hispânico.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. M. (1992). *Marxismo e a filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- SECRETARIA de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF.
- BARROS, C. S. de & Costa, E. G. de M. (2010). Elaboração de materiais didáticos para o ensino do espanhol. In: C. S. de Barros & E. G. de M. Costa (coord), *Espanhol: ensino médio (Coleção Explorando o Ensino)*; v. 16, cap. V, pp. 85-118. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- DOLZ, J. et al. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: J. Dolz e colaboradores, *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras.





La frontera entre Brasil y Uruguay en una práctica de español

Isabel Daiana Gonçalves

Isaphi Marlene Alvarez

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo relatar nuestra segunda experiencia de práctica docente en lengua española, en la asignatura *Estágio em Lengua Espanhola I*, de la carrera de Letras de la *Universidade Federal do Pampa* (UNIPAMPA), campus Bagé. Tuvo como participantes cinco grupos de alumnos (201, 202, 203, 301, 302) de 2º y 3º año de Secundaria, en el turno matutino, con la supervisión de la profesora Joice Fernandes da Silva e Souza y la dirección de la profesora Isaphi Marlene Jardim Alvarez.

Las veinte clases de español correspondientes a nuestra práctica docente fueron desarrolladas en el período de 3 a 21 de noviembre y la temática focalizada en nuestro proyecto fue «La frontera Brasil/Uruguay».

Tras analizar, observar y reflexionar sobre nuestra acción pedagógica en nuestra práctica I, donde se trabajó la temática la frontera Brasil/Uruguay, nos pareció necesario replantear un nuevo ciclo en la práctica II, utilizando la misma temática, pues el tiempo destinado (10 horas/clases) de la práctica uno, no fue suficiente para abarcar un tema tan amplio.

La elección de esa temática, que se dio en la práctica I, se justifica a partir del taller «Un viaje a la cultura uruguaya», el que dictamos en la escuela el año anterior en que los alumnos demostraron interés por la región fronteriza Brasil/Uruguay. A partir de ese taller, pudimos identificar el problema que guió el proyecto desarrollado en nuestra práctica uno: los alumnos conocían muy poco acerca de dicha zona fronteriza.

A partir del problema identificado, elaboramos la unidad didáctica para nuestra práctica uno y dimos continuidad a ese trabajo en la práctica dos. De esta forma estaremos dando oportunidad a los alumnos de conocer más sobre esa cultura, ya que tenían poco conocimiento sobre la región fronteriza. Además, el tema está relacionado al entorno del alumno que vive en Bagé, ciudad ubicada a aproximadamente 60 kilómetros de la línea fronteriza entre Brasil y Uruguay.

La unidad didáctica sobre frontera se planificó en base a la metodología de investigación-acción (Latorre, 2003) las actividades en Barros y Costa (2010) entre otros.

Marco teórico

El proyecto de la práctica, que dio base a la elaboración de la unidad didáctica, tuvo como temática «La frontera Brasil/Uruguay» y lo





planificamos según la metodología de la investigación-acción, de acuerdo con lo que plantea Latorre (2010).

Para Latorre, la investigación «es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificación, acción, observación y reflexión» (2010: 32). En el contexto de nuestra práctica de enseñanza de español, es importante tener en cuenta el desarrollo de estas etapas, pues a través de la *observación*, podemos identificar un problema presentado en clase, luego debemos *planificar* nuestra clase, después *actuar*, *observar*, y, por último, *reflexionar* sobre nuestra acción pedagógica.

Para la proposición de las actividades que constituyeron la unidad didáctica, las que tenían por objetivo hacer que los alumnos conocieran aspectos propios de la población de la región fronteriza entre Brasil y Uruguay —como por ejemplo, características lingüísticas, sociales y de identidad— utilizamos distintos géneros discursivos. Acerca de los géneros discursivos, Barros y Costa (2010: 95) plantean que:

As unidades devem privilegiar os gêneros e o uso de textos autênticos e variados (escritos, orais, verbais e não verbais) que, além de constituírem-se como amostras de funcionamento da língua estudada, permitam a contextualização dos conteúdos (comunicativos pragmáticos, gramaticais, lexicais, culturais etc.) e possam contribuir para a construção de “um modo de atuação sociodiscursiva em uma cultura” (Marcuschi, 2006: 25)

A partir de lo que exponen los autores, entendemos que al trabajar con diferentes géneros discursivos, estamos utilizando un material que es real, que circula por el mundo. Barros y Costa (2010) también señalan que a través de ellos se debe explorar el tema y proponer actividades que lleven a los alumnos a pensar sobre su actuación social, motivándolos a que aprendan más. A la vez, es importante valorar sus conocimientos previos y experiencias.

Así, en la práctica, buscamos explorar la temática elegida a través de diferentes géneros y, conjuntamente, desarrollar las cuatro destrezas en lengua española: la oralidad, la lectura, la comprensión auditiva y la escritura, en el contexto más amplio de las competencias (Barros y Costa, 2010). Hemos considerado también la importancia del uso de canciones en nuestras clases de español, pues refuerza la idea de lengua como comunicación, en este sentido las actividades tienen por objeto la competencia comunicativa del alumno. En este sentido al utilizar las canciones en nuestra clase, percibimos que sirvió como un instrumento de enseñanza, que permitió una clase creativa, diferente, motivadora, divertida que involucró y facilitó en el aprendizaje de los alumnos. También es considerado un material muy práctico, los alumnos les gustan mucho, aprenden y participan de las actividades. Según Abadía,





la persona que aprende una lengua extranjera trae a la clase, entre otras cosas, su propia cultura y el sistema de valores que ha ido acuñando a través de ella. El desarrollo de la interculturalidad como capacidad de aceptar la diferencia, descubrir una nueva cultura por medio de la lengua y poder ver la propia como si de una nueva se tratara, es uno de los objetivos de la didáctica actual y se considera un elemento importante en el proceso de adquisición de una lengua extranjera (Abadía, 1999: 117).

De acuerdo con el autor, podemos trabajar la música como instrumento de cultura¹⁵, o sea, a partir del trabajo con canciones podemos abarcar las costumbres y la manera de vivir de un pueblo. En este caso, utilizamos la música para enseñar a los alumnos la expresión cultural de la región fronteriza, pues la música *gaucha* representa en sus canciones las costumbres y la manera de vivir de la gente de la región fronteriza entre Brasil/Uruguay. Entendemos que no podemos estudiar una lengua extranjera sin conocer su cultura, así, la música, sus ritmos, instrumentos, letras y todos los elementos que la componen pueden servir como herramienta importante para trabajar la cultura de una región o país en la clase de español. En nuestra unidad didáctica privilegiamos el uso del género literario, donde focalizamos el «portuñol»¹⁶ un dialecto presente en la región fronteriza entre Brasil y Uruguay. Según apunta Mendoza (2004), la obra literaria es, en principio, una creación artística, pero cuando esta se utiliza en las clases, despierta posibilidades didácticas de formación lingüística, porque en su discurso se conectan las convenciones del uso cotidiano con los usos particulares de naturaleza estética y creativa, de modo que el género literario presenta, a la vez, vinculaciones con lo normativo y con lo pragmático.

El trabajo con el texto literario en la clase de español, beneficia a los alumnos, permitiendo que aumenten sus conocimientos generales lingüísticos, históricos, culturales. De acuerdo con Lima, «[...] la emersión en una cultura extranjera a través de la literatura puede aumentar la

15 Bajtín (2008) define el concepto de cultura como unidad abierta. Eso significa que la cultura, aunque tenga una unidad, esta es abierta, pues está en constante diálogo con otras culturas ajenas. Según Bajtín (2008: 349) «La cultura ajena se manifiesta más completa y profundamente solo a los ojos de otra cultura (pero aún no en toda su plenitud, porque aparecerán otras culturas que verán y comprenderán aún más)».

16 Según Mota (2012: 199) el portuñol es una lengua caracterizada por la «mistura» entre el portugués y el español y, muchas veces, asociada al dominio insuficiente de una o de otra, cuando se designa aquella producida por un sujeto que se encuentra en contexto de adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras.





comprensión que los estudiantes tienen de la misma y ayudarles a desarrollar una conciencia cultural más amplia [...]» (1998: 73). Entendemos que la literatura es un medio ideal para reflexionar sobre la lengua y también conocer una cultura ajena, pero tan cercana como la fronteriza.

Pensamos que, trabajar con diferentes géneros discursivos en la escuela permite que los alumnos reconozcan la importancia del uso de los mismos como objeto de enseñanza, porque al mismo tiempo en que se constituyen como textos de circulación real y accesibles a los alumnos, también se tornan una forma diferente de motivación para aprender y enseñar una lengua extranjera en clase.

Tras lo expuesto, volvemos a la metodología de investigación acción. Para Latorre (2010: 39), la investigación-acción es

[...] una «espiral autorreflexiva» que se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver y replantear un nuevo ciclo.

Por lo tanto, la metodología de investigación acción se constituye en un proceso sistemático compuesto de cuatro fases. A continuación, mostraremos las etapas que fueron posibles llevar a cabo en nuestra práctica, basada en la metodología de investigación-acción de Latorre (2010).

Desarrollo del artículo

A partir de la metodología de investigación-acción (Latorre, 2010), que incluye cuatro fases —planificación, acción, observación, reflexión— planificamos nuestra unidad didáctica.

En la 1ª fase, *planificación*, dimos continuidad al desarrollo de las actividades trabajadas en la práctica uno elaborando nuestra unidad didáctica basada en la temática «La frontera Brasil/Uruguay».

En la 2ª fase, *acción*, se implementó la unidad didáctica, con el desarrollo de las actividades, en que utilizamos algunos géneros discursivos para trabajar en las clases de español (canciones, poemas). La 3ª fase, *observación*, se dio simultáneamente con el desarrollo de las actividades.

En la primera clase, propusimos una actividad de revisión en que los alumnos tenían que demostrar sus conocimientos previos sobre la región fronteriza entre Brasil/Uruguay, vistos y trabajados en la práctica I. Se propuso una actividad basada en la reflexión y comprensión lectora en que los alumnos tuvieron que identificar los elementos característicos de la región fronteriza, (marco, gaucho, contrabando, aduana, *free shops*,





banderas) con sus definiciones correspondientes, según su comprensión. Los estudiantes trabajaron en parejas. Con esa actividad inicial, percibimos los conocimientos previos de los estudiantes de los tres grupos de segundo año, que no tuvieron muchos problemas en reconocer cada elemento y su definición, ya que habían trabajado con esa misma temática en la práctica I. En relación a los dos grupos de tercer año fue diferente, pues estos dos grupos no habían trabajado en la práctica I, pero se percibió que algunos alumnos tenían cierto conocimiento sobre la región fronteriza. Percibimos que algunos elementos de la actividad como *el marco*, les costó más encontrar su definición, pero al momento de la corrección de la actividad, los alumnos solucionaron sus dudas.

Al final de esa primera clase, expusimos un mapa con la ubicación de las ciudades que componen esa área de frontera. Durante esta actividad, sentí los alumnos atentos e interesados en mi explicación: hablé de cada ciudad fronteriza entre Brasil\Uruguay, algo de lo que no tenían conocimiento.

En la clase dos y tres, hice una breve explicación sobre *el gaucho*, personalidad presente en la región de frontera y en la literatura. Para comprender *el gaucho* presente en la literatura, hablamos sobre la obra de *Martín Fierro*, de José Hernández, ya que esta es un ejemplo de la literatura gauchesca. Para proponer la siguiente actividad, llevé dos canciones que ejemplifican *el gaucho* con dos cantautores regionales, Chito de Melo que representa el folclore uruguayo y el «Gaúcho da Fronteira», representante de la música gaucha de Brasil. Las canciones elegidas para esa actividad fueron: *Gaucho doble chapa*, del Gaucho da Fronteira y *La misturada*, de Chito de Melo.

Los alumnos escucharon y miraron los videos con las canciones de los cantantes fronterizos, y se les entregó una hoja con la letra de cada canción. Después, fue propuesta una actividad, a partir de la letra de las canciones, los alumnos produjeron una lista de vocablos y expresiones que reflejaban la región fronteriza entre Brasil/Uruguay. Al final de la actividad abrimos un debate sobre las listas de vocablos y expresiones encontradas y también planteamos algunas reflexiones acerca de los temas presentes en las letras de las canciones *Gaucho doble chapa* del Gaucho da Fronteira (identidad fronteriza, familia, costumbres etc.) y *La misturada* de Chito de Melo (hermandad, «portuñol», convivencia etc.). Creemos que esta discusión y reflexión fue muy importante, pues los alumnos pudieron percibir algunos aspectos que reflejan las personas que viven en la zona fronteriza, como la convivencia, las relaciones personales / afectivas y la integración entre los brasileños y uruguayos.

En nuestra cuarta y quinta clase utilizamos las obras literarias *Noche en el Norte*, *Viento de Nadie* y *Nosotros* del escritor uruguayo Fabián Severo, en la que focalizamos el «portuñol», un dialecto presente en la región fronteriza entre Brasil y Uruguay. Primeramente, hubo una





explicación sobre el «portuñol» presente en dicha zona fronteriza. En seguida, presentamos a los alumnos las tres obras literarias del escritor Fabián Severo. Luego, los alumnos miraron un video que fue grabado para el diario *El Observador*, de la ciudad de Montevideo, en el que el escritor se presenta y habla sobre el «portuñol» dialecto este que está presente en sus poemas. Después, los alumnos recibieron poemas del escritor Fabián Severo, uno escrito en español y el otro en «portuñol». Los estudiantes leyeron y reflexionaron sobre cada uno de los poemas. Al final de la clase, se hizo la lectura y reflexión de los poemas. Comentamos que la obra literaria de Fabián Severo refleja mucho sobre su vida desde la infancia y su vivencia en la zona fronteriza en la ciudad de Artigas (Uruguay) y Quarai (Brasil).

Para finalizar la práctica en las dos últimas clases, los alumnos del segundo año (201, 202, 203) tuvieron que representar la frontera Brasil/Uruguay por medio de una imagen que ellos tenían que dibujar y escribir un fragmento de los poemas o de las canciones trabajadas en clase. Para los alumnos del tercer año (301, 302), se propuso escribir una redacción. Al principio, se explicó a los alumnos la estructura del género, y luego, se trataron algunas temáticas relacionadas con la frontera Brasil/Uruguay que pudieron ser exploradas por los alumnos.

La 4º fase, *reflexión*, se dio a partir de los registros que teníamos, que eran las actividades de escritura y las producciones finales de los estudiantes (dibujo y redacción).

Conclusiones e implicancias

A partir de la metodología de investigación-acción, hemos tratado de cambiar la situación encontrada a partir del problema identificado en la práctica uno, es decir, el desconocimiento de los alumnos acerca de la región fronteriza entre Brasil y Uruguay.

Concluimos que nuestra práctica contribuyó para atender a la expectativa de los alumnos y sensibilizarlos hacia las particularidades de la frontera Brasil/Uruguay, lo que se pudo percibir a través de las actividades desarrolladas por los alumnos y su producción final.

La temática nos ha motivado a elaborar nuestra unidad didáctica e ir al encuentro del interés de los alumnos por conocer más sobre las particularidades de dicha frontera.

Consideramos que la práctica docente fue muy significativa, tanto para los alumnos, como para nuestra formación como profesores. La frontera Brasil/Uruguay es una temática de nuestro interés por integrar nuestra experiencia personal, ya que nacimos y crecimos en una región de frontera, entre las ciudades de Santana do Livramento y Rivera. En ese sentido, fue muy motivador poder tratarla en una práctica de enseñanza de





español en la ciudad de Bagé, como temática central para el desarrollo de nuestra unidad didáctica.

Referencias bibliográficas

- ABADÍA, P. M. (2000). Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- AKHTIN, M. (2000). Estética da criação verbal. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes.
- BAJTÍN, M. (2008). Estética de la creación verbal. (Tradução Tatiana Bubnova). Buenos Aires: Siglo XXI.
- BARROS, C.S. & Costa, E. G. M. (2010). Elaboração de materiais didáticos para o ensino do espanhol. In: C.S. Barros, C.S & E. G. M. Costa (Orgs.). Espanhol: ensino médio (Coleção Explorando o Ensino); v. 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- LATORRE, A. (2010). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, España: Editorial Graó.
- LIMA, L. M. de & Oliveira, A. P. M. (2002). Como usar el texto como pretexto en las clases de E/LE: análisis de los manuales. Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiás: UFG.
- MOTA, S. (2012). Portunhol - do domínio da oralidade à escrita - indícios de uma possível instrumentalização? In: E. Sturza et al. (Org.). Português e espanhol: esboços, percepções e entremeios. Santa Maria: PPGL Editores.
- MENDOZA, A. F. (1998). Tú, lector: Aspectos de la interacción texto lector en el proceso de lectura. Barcelona: Octaedro.
- SEVERO, F. (2010). Noite nu Norte: Poemas en Portuñol. Montevideo: Ediciones Del Rincón.
- SEVERO, F. (2013). Viento de nadie: Poemas en Portuñol. Montevideo: Ediciones Del Rincón.







Compartilhar, por quê? Experiências entre CEIP e CES dentro do ensino de português como SL e LE

Victoria González
Mariela Mendiondo
Silvana Rodriguez

Explicação

Também após reunir-nos percebemos algumas dificuldades dos alunos no emprego de termos nas diferentes situações comunicativas, e certas dificuldades para relatar fatos e sequenciá-los.

Acreditamos que através deste projeto pode-se enfatizar a compreensão textual, a leitura e a escrita de diversos tipos de textos, propiciando sempre situações de comunicação sejam estas escritas e orais. Com isso desenvolvem-se as quatro macrohabilidades da língua, o que permite transformar o pensamento, conhecer outras culturas, assim como aceder a um mundo imaginário.

Após a realização de uma avaliação, percebemos que na disciplina leitura, dentro da área do conhecimento de línguas, alguns alunos conseguem interagir com o texto realizando a decodificação e em alguns casos tem outro ritmo, poucos alunos inferem informação implícita.

Alguns alunos apresentam também algumas dificuldades em pronúncia e fonética. Acreditamos que com a realização de oficinas de leituras, e a utilização de diversas estratégias de ensino da mesma disciplina, os alunos conseguiriam reverter à situação.

Outro assunto que chamou nossa atenção foi a timidez e vergonha que apresentaram alguns alunos no momento da realização de leitura coletiva, através da leitura de textos curtos e textos simples, realizando tom de vozes diferentes, e brincando os alunos começam a perder a inibição e a gostar de ler em voz alta. Desta forma, os próprios colegas são os que ajudam e ensinam a pronúncia de determinada palavra e isto vai formando um trabalho colaborativo e fortalecendo os vínculos entre os colegas.

Através da leitura, relato, e exposição contribuímos na ampliação do repertório linguístico dos alunos, onde consideramos importante apresentar palavras e diversos sinônimos para que os alunos possam aprender a usá-las em diferentes situações de comunicação e contextos comunicativos diversos. Assim como também a realização de leituras de diversos tipos e gêneros textuais.

Com isso pretendemos que possam ter uma visão mais ampla do contexto onde estão inseridos conhecendo a realidade de crianças de outras Escolas e de outras idades dentro da mesma cidade.





Introdução

Como professores formadores, precisamos entender que, tanto o processo de leitura quanto da escritura precisam ser ensinados. Não se aprende a ler bem, como proficiência crítica apenas lendo, sem nenhum tipo de mediação. A ideia de quanto mais se lê, melhor leitor se é, na realidade, não passa de um grande e mentiroso equívoco. Equívoco esse que, muitas vezes, transforma-se, nas escolas, em “torneios” no qual quem lê mais, lê melhor.

O pensamento crítico é uma função mental superior (Vygotsky, 1984), para a criança alcançar, ela necessitará de mediação intencionalmente planejada para um bom ensino (mediação professor x criança; ferramenta x criança; material apropriado x criança; criança x criança; família x criança). Mediação essa que leva tempo para se processar o que pressupõe que quantidade não é sinónimo necessariamente de qualidade (In, Lopes Nascimento, 2009).

Surge a questão: poderíamos compartilhar com colegas de outras instituições?

O prazer de comunicar o conhecimento está ligado ao interesse de saber mais, descobrir mais, com isso percebem a necessidade de explorar o mundo não só das lendas, também da parte das superstições e suas explicações.

A pesquisa passa a ser assim maior, e em consequência o domínio da língua também.

Os alunos do ensino fundamental passam a ter contato e encontros com colegas do CLE Rivera, onde apresentam e recebem apresentações, inter-institucionais.

Desta maneira, tudo passa a crescer, pois alunos do CLE Rivera despertam seu interesse para outros gêneros textuais, ampliando o seu conhecimento e demonstrando o fato de desejar descobrir histórias da literatura clássica e seus grandes escritores.

Após percebermos a falta de leitura e, por conseguinte a falta de cultura literária por parte dos alunos. Por sermos professoras de português e embasar nossas práticas no enfoque comunicativo (Almeida Filho), acreditamos que junto com a língua deve ser ensinada a sua cultura, folclore, costumes, culinária, regionalismos, variedades linguísticas, dialetos, etc.

Perguntamo-nos então, o que ler?

Sendo assim, passamos a iniciar a leitura em capítulos de grandes clássicos: *Iracema*, 1865, de José de Alencar, *O Primo Basílio*, 1878, de José Maria Eça de Queirós e *Dom Casmurro*, 1899, de Machado de Assis.

Percebemos como a teoria está ligada com a prática, pois os alunos descobrem através do hábito da leitura o prazer de reconhecer a cultura de





uma época específica, ampliar o seu vocabulário e seu mundo imaginário, assim como melhorar a fonética.

Como cita no seu livro “Estratégias de Lectura” a autora Isabel Solé, se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevados que implicam o cognitivo e o metacognitivo, no ensino não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas.

O que caracteriza a mentalidade estratégica é uma capacidade para representar e analisar e a flexibilidade para encontrar soluções.

Na medida em que a leitura vai transcendendo os alunos encontram possíveis hipóteses e soluções para o que acreditam que vai acontecer no capítulo seguinte ou reconhecem no texto dados que não estavam de certa forma clara na sua mente.

Daí que o fato de ensinar as estratégias de compreensão leitora tenha que primar com a construção e o uso por parte dos alunos de procedimentos do tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades a situações de leituras múltiplas e variados. Daí também que ao trabalhar esses conteúdos e ao facilitar sua aprendizagem significativa contribuimos com o desenvolvimento global de nossos alunos, além de estimular suas competências como leitores.

Tudo começa com uma primeira fase da leitura, onde o professor dá dicas aos alunos lendo em voz alta, servindo de modelo, faz uma pausa para verbalizar e comentar os processos que lhe permitem compreender o texto (por exemplo as hipóteses que realiza, quais indicadores utiliza para verificá-las).

Propósitos

- “Despertar” o gosto pela Literatura
- Proporcionar momentos de leitura.
- Estimular o uso da língua alvo, em diferentes situações de comunicação.
- Promover momentos de lazer, socialização e aprendizado.
- Favorecer os laços afetivos entre os alunos das Escolas Nº115, Nº 129 e Nº 140 e o Centro de Línguas Estrangeiras.

Objetivos do projeto

- Desenvolver a capacidade discursiva para compreender e produzir textos orais e escritos.
- Refletir sobre o papel das lendas e mitos brasileiros.
- Expressar a criatividade através da elaboração de desenhos e pintura.





Estratégias

- Diálogo.
- Dramatização.
- Exposição.
- Leitura.
- Escrita.
- Criação de cartazes.
- Investigação- pesquisa.
- Interrogação.

Atividades

- Etimologia das palavras.
- Leitura das lendas.
- Análise de histórias.
- Sequência de fatos.
- Desenho/ Pintura.
- Mudança do título. (Tipos de títulos)
- Elaboração de um final de texto.
- Brincadeiras folclóricas.
- Dramatização de uma lenda.
- Leitura por capítulos de obras clássicas da Literatura brasileira.

Marco teórico

Como docentes temos em conta que as estratégias que estão sendo trabalhadas estão em relação com o tipo de texto que estamos trabalhando e com nossos objetivos. Nossos alunos com isso reconhecem que para melhorar suas compreensões devem ser leitores ativos e interagir com o texto e ler entre linhas.

Algumas estratégias utilizadas são:

Leitura prévia: observa o título, os subtítulos e se for preciso às ilustrações.

Predição: utilizar os conhecimentos da língua, tema tipo de texto e propósito.

Leitura específica: procura a informação específica do texto.

Apoio no texto: utiliza os conhecimentos prévios do tema e as ideias como palavras chave para reconhecer o significado das palavras desconhecidas.

Também os alunos utilizam muito e que é importante o apoio do grupo total da turma, o que motiva não só a aprender, mas, também facilita a estreitar o afeto que é veículo e facilitador de aprendizagem, e colabora





na autoconfiança para aprender, assim como cita Vygotsky na atuação da ZDP.

O professor de LE precisa desenvolver nos alunos a capacidade discursiva para compreender e produzir textos orais e escritos em busca do conhecimento, a procura de novas estratégias de ensino na conformação do processo de aprendizagem, visando a inter-institucionalidade e o trabalho inter-grau.

Segundo Daniel Cassany “ler não é só uma tarefa linguística ou processual psicológicos, senão, também práticas sociais”.

Fatores que transformam o ato de ler:

- O desenvolvimento da democracia declara cidadãos que adivinhem a ideologia que se esconde em cada texto.
- A globalização e o aprendizado de línguas nos aproximam a diferentes tipos de discursos, concebidos desde diferentes horizontes culturais.

Para Cassany ler é mais que analisar a grafia, decodificar e devolver a voz à letra calada (visão medieval), ler é compreender (visão moderna).

Para compreender é necessário desenvolver várias destrezas mentais ou processos cognitivos: antecipar o que dirá um texto, acrescentar nossos conhecimentos prévios, fazer hipóteses e verificá-las, e assim elaborará inferências para compreender aquilo que sugere construir um significado, etc.

Existe diversidade de discursos e as formas de compreendê-los varia, e também variam as palavras, as ideias e a lógica.

Poderíamos resolver tudo com a alfabetização funcional, embora tenham que apreender mais do que processos cognitivos, devemos, como leitores adquirir conhecimentos socioculturais de cada discurso e apreender como cada autor e leitor usam cada gênero, etc.

Quando lemos e escrevemos não só executamos regras ortográficas sobre um texto, também adotamos uma atitude concreta e um ponto de vista como leitores utilizamos estilos de pensamentos pré-estabelecidos para construir concepções concretas sobre a realidade. Aquilo que lemos caracteriza nossa identidade individual e social: como cada um se apresenta na sociedade, como é percebido pelos outros, como se constrói como indivíduo dentro de um coletivo.

Para Solé “ler é um processo de interação entre o leitor e o texto, processo pelo qual o primeiro é tentar satisfazer os objetivos que guiam a leitura. Para isso é preciso um leitor ativo que processe e examine o texto. Outro ponto é que devemos ler para alguma coisa, ter uma finalidade”.

Assim, pensamos neste projeto como uma forma de incentivar aos alunos a ler, a sentir o gosto pela leitura, e desta forma conhecer cada vez mais a cultura da língua alvo.





O trabalho consiste em escolher clássicos da literatura brasileira, a turma lê por capítulos, fazemos a análise e depois devem fazer a exposição a outra turma, e estes depois, realizarão sua exposição da obra selecionada.

Desta forma os objetivos serão atingidos, já que a leitura tem uma finalidade, apresentação à outra turma e durante a leitura dos capítulos a curiosidade pelo que vai acontecer aumenta. Os alunos vão hipostenizando sobre os próximos capítulos, conhecem palavras novas e precisam encontrar sinônimos para poder compreender e depois explicar aos outros.

Como docentes entendemos que devemos refletir sobre as nossas práticas educativas. Devemos ter espaços de discussão, pois, entendemos que assim como as crianças, aprendemos com o outro, com as experiências dos nossos colegas, aprendemos compartilhando materiais e estratégias de ensino.

Somos docentes à procura do trabalho colaborativo, um profissional de educação em busca permanente do conhecimento, um docente atualizado ao uso e aplicação das novas tecnologias no aprendizado de línguas, e para isto, devemos ser pesquisadores constantes que procuram novas estratégias de ensino na co-formação do processo de aprendizagem de nossos alunos.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1998). Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira. Campinas: Editorial Pontes.
- CASSANY, D. et al. (2001). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó. Colección El lápiz.
- COSTA MOITIÑO, L. (Abril 2014). Enseñar a leer, leer para enseñar. Quehacer educativo. (Nº 124).
- DONÁ HILA, C. V. (2009). Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In E. Lopes Nascimento (org), *Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Editora Claraluz.
- CEIP, ANEP. (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. Documento oficial.
- SOLÉ, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- URUGUAY EDUCA, Portal Educativo ANEP. "La lectura en educación Inicial y en los primeros años de escolaridad. Hacia un abordaje didáctico integrador de la comprensión." PPT.
<http://www.inv.communicare.efn.uncor.edu/wp-content/uploads/2013/07/PP-Cassany.pdf>
<http://www.silviaklein.de/Europint/kurs/esquisse.pdf>





A Taste of English

Lucía Greco
Tatiana Jerusalmi
Paula Pérez Perdomo

Bring back the flavor to the classroom

Nowadays, there is a huge demand for global citizens who not only have multilingual abilities, but are also able to reach personal goals. In addition to this, they can adapt easily to other cultures, know how to be independent learners outside a classroom context and work in cooperation with others. That is to say, individuals who are skilled at problem-solving in a myriad of contexts. Moreover, as culture and language are intimately related, promoting cultural goals in class allows learners to tackle linguistic goals all at once. For instance, using cooking in the language class can help promote the goals mentioned above.

Issues around food - cooking, eating habits and nutrition - play a central role in every culture. Eating goes beyond the mere activity of consuming food; indeed, it is always filled with meaning that is conveyed and understood in multiple symbolic ways. In fact, eating is a bonding experience in our culture and in many others; it is for this reason that implementing such a technique in class is highly motivating, making the learning meaningful and unforgettable.

This article provides a brief theoretical framework to support the use of cooking in the classroom, together with two real classroom experiences and some guidelines for implementing this technique in other contexts.

A dash of theory

Culture has proved to be one of the most relevant contexts for language learning since it allows the acquisition of intercultural communicative skills, which aid the foreign language user successfully interacting in the cross-cultural contexts he or she is likely to encounter. As a consequence of globalization, this type of encounters has become more recurrent, calling for a gradual evolution of global citizenship. This can be stimulated by reflecting critically on both one's culture and other's, raising at the same time, as we better understand each other, an ability to empathize with others. As Straub put it,

The comparison of cultures brings students to greater understanding of both the target culture and their own. Through the exploration of their own culture and the discussion of values, expectations, traditions, customs and





rituals, students unconsciously take part in and reflect upon them with a higher degree of intellectual objectivity (Straub, 1999).

Furthermore, Brown insisted that language and culture are indivisible, and that when students learn a language, they are inevitably acquiring a system of cultural elements (Brown, 2001).

The word 'culture' can certainly be defined in multiple ways, but it is no longer associated solely with the idea of high culture; it has grown wider, in fact, to include patterns of everyday life of native speakers, as well as folklore, contemporary media and pop culture, among others. When teachers bring culture into the classroom, it is important to think about the different elements that are involved in culture: a philosophical perspective that includes meanings, attitudes, values, beliefs; a set of behavioral practices, namely the specific patterns of social interaction; and the intangible and tangible cultural products, such as law, music, games, books, tools and of course, food.

It is in this framework that we take food and cooking as a paramount cultural product through which many behavioral practices and philosophical perspectives of the users of the target language can be worked on. Food goes far beyond the practice of eating to nurture the body; eating socially has less to do with nutrition than with communication and relationships. When students cook in the classroom, innumerable phenomena take place. First, learners are taking part in a fun and intrinsically motivating activity that does not only keep them involved in the class, but also gives them a sense of achievement by reaching a tangible goal with the use of the target language as the means of communication. Neuroscience claims that attention should be given to learners' affective dimension for their cognitive aspect to work optimally. As has been proved in copious research, the more intrinsically motivating an activity is, the lower the affective filters are, and the better outcomes are to be obtained.

Moreover, as this technique is completely learner-centered, it promotes learner autonomy by helping them take charge of their own learning process, cooperating and making decisions with each other, all of which is intrinsically motivating. In the same line, experimentation with culture opens a door for a more holistic approach to learning, giving students a hands-on procedure that fosters substantial meaningful language involvement. Curtain and Dahlberg, claimed that 'cultural goals can best be met by giving learners experiences with the culture rather than by talking about cultural facts and artifacts.' (2010: 278). Providing students with first-hand experiences in culture through preparing food in class also caters to their multidimensional character, helping to develop not only their cognitive but also their physical, artistic and spiritual abilities.





In addition, cooking is part of most people's sphere of daily routine, so by doing it they develop not only discourse competence in the language, but also intellectual knowledge that will help them in their everyday lives. For this reason, cooking in the classroom is meaningful, given that it favors associations between what students already know and what they are learning, resulting in better retention of the latter. Not to leave aside is the role that cooking can play in bringing authenticity into the foreign language lessons: it has a positive emotional effect. It relates more closely to students' needs, it provides authentic cultural information and it exposes them to real language. The use of authentic materials and the implementation of real-life tasks require that students use the language they have in a plausible situation, which helps bridge the gap between their competency and performance.

The highlighting role of the teacher in implementing this technique is to unearth cultural information, language content or subject content that can be worked on through it, where the target language is the starting point and necessary means to communicate in an engaging real-life, hands-on activity that can lead to multiple learning objectives. We insist that cooking in the classroom should be disassociated from the sole objective of teaching food units. It is certainly a great technique to do so, but its richness allows for a myriad of topics to link it to. In the descriptions below, you will find we decided to work with national festivities; nevertheless, food and cooking can be connected with subjects as wide as science, history and politics just the same as with more specific ones like nutrition and eating disorders or even grammar and lexical units such as quantifiers and measuring systems. This broadens the spectrum of opportunities to implement the technique, since it opens up spaces to put it in action at any time of the course, at any given proficiency level and age. Additionally, cooking can be used as a starting point to introduce a topic, a grammar point or a number of lexical items, as a tool to follow up on one of these points, or even as an assessment tool at the end of the unit.

To conclude, cooking in the classroom is a magnificent technique to implement due to the numerous advantages it conjugates, which influence the learning process positively both from an affective and a cognitive perspective.

Kneading the technique into the class

What follows is a description of two very different situations and ways in which the technique was implemented in order to illustrate its results and what students took from the objectives set around it. After that, guidelines may be found on some topic areas that may be relevant for this technique to be applied, together with suggestions on which language items can be covered in each topic area.





Situation 1: Advanced Adults

Classroom background

The technique was implemented with adults at a private institution, in three different levels: First Certificate, Advanced and Pre-Proficiency. It should be noted that in this instance we had two different levels working together. Even though the levels did not have many topics in common, they did share an emphasis on speaking and listening skills, negotiation and discussion.

Objectives and language covered

Students were expected to know about celebrations and traditions of their country, and to be familiar with some aspects of American culture related to Independence Day. Taking into account the level, it was estimated that students could express opinions, agree, disagree and discuss pros and cons of a topic. Taking this and the goals of the level into consideration, the main objectives for this lesson were to talk about Independence Day celebrations in the U.S. and in Uruguay, compare them, and to discuss about patriotism, its advantages and disadvantages.

Preparation

Before class time we prepared a set of vocabulary cards to pre-teach challenging words, a video mashup about American Independence Day to trigger classroom discussion, a worksheet to introduce cooking vocabulary and present the recipe to be cooked, and an online survey about patriotism to foster further discussion. Moreover, we conducted two interviews to three native speakers about 4th July celebrations and presented the audios with their corresponding activities. Finally, we got the ingredients for the whole class and we asked students to bring a mug and a spoon.

Procedure

Get your creative juices flowing: For the warm up, we divided the students into three groups in order to play Pictionary with words related to a mysterious topic. After they had guessed all the words, we asked them *What is the connection between the pictures?* Students were expected to associate the pictures with the concept of Independence Day. *You knead to line up:* After the topic was introduced, students were divided in pairs and given the name of a patriotic celebration either in Uruguay or in the US. They had to line up in the order in which the celebrations happen throughout the year. *Measure up speaking time:* Students watched a video Mashup, and answered the following questions: *What date is being*





celebrated in the video segment? How are people celebrating? What type of food are they eating? Students were given an opportunity to discuss and to share which celebration they like the most and why. *Scrambled vocabulary:* After the discussion, students did a matching activity with words and phrases from the recipe. *Cooking time:* Students received the recipe to prepare Mug Cakes, and followed it to to bake their individual cakes, *although they had to cooperate and share in order to cook.* *Poll:* *Through the use of Socrative*, an online webpage to create surveys, students answered questions about patriotism using their mobile phones while they waited for their cake to cook. *Listening:* After their cakes were ready, they decorated them with strawberries, blueberries and cream, we asked students what the colors of the American flag meant. They all shared drinks and compared the results of their baking efforts. While students were eating, they listened to and answered questions about two interviews we did with three native English speakers about Independence Day in US. *Podcast:* As a closure, after eating the cakes, students recorded themselves talking about the experience.

Situation 2: Intermediate Teens

Classroom background

In this case, the cooking technique was framed within a unit about food in an intermediate level course for teenagers between 13 and 17 years old. It was used in a lesson appointed, in general, to assess the unit contents.

Objectives and language covered

According to the level, it was assumed that students could talk about food in a familiar way, expressing preferences and naming the foods they like or normally eat. With this in mind, the objectives that we set for this unit, in agreement with the preset ones for the level: to talk about nutrition, to talk about food traditions, to describe food, to read, write, tell and cook recipes, to shop at a grocery store and to make complaints at a restaurant. A side objective was to recycle writing reviews, which students had seen in a previous unit. In order for students to be able to reach these objectives, several language items were worked with in class. To begin with, quantifiers were reviewed and expanded, and *too*, *enough* and *not... enough* were introduced and practiced. Moreover, students learned and used adjectives to describe food, such as *creamy*, *crunchy*, and *juicy*. They also built up their vocabulary in relation to food containers and became aware on the different measuring systems. They worked on functional language for complaints as well.



Procedure

The Secret Recipe: The objectives above were reached progressively, building up on each other class after class before the cooking technique was implemented. Students did not know what they were going to cook beforehand. *Mixing Vocabulary:* when they arrived in class, students first made a competition in groups to write as many cooking ingredients as they could recall. Having shared their lists, students were asked to select the necessary ingredients for a cake, and they were encouraged to guess the quantities needed. *What's on the list?* After confirming this information, the teacher and the students went to the nearest grocery store to buy the ingredients needed. It is important to highlight here that all students had been required to bring permission from their parents and that an agreement had been reached to speak only English among us while out of the institution. As they explored the aisles at the store, they used vocabulary about food containers. *Word scramble:* back in the classroom, the teacher posted a few flashcards with images of cooking actions students would need later on in the lesson, and next to them, in random order, the verbs associated with those images. Students matched those items in pairs and then came up to the board, taking turns, to check together. *Know it, cook it!* After that, students were given the recipe for a microwave apple pie with blanks to complete with the words they had just worked with. *Cooking time:* students took on different roles, which they exchanged throughout the activity so they were all able to perform all the different tasks: cooking actions like beating in eggs or adding flour, but also filming the process and describing it. *Podcast:* while the cake was being microwaved, students recorded their opinions about the experience. *Share a treat:* When the cake was ready, students shared drinks and ate the cake they had baked. At the same time, they shared comments about the outcome they had obtained using the adjectives to describe food they had learned. *For homework:* students wrote a review of the dessert they had made, which they shared the following class.

Further guidelines to implement the technique

There are innumerable ways to carry out this technique. What follows is a non-exhaustive list of topics in which to include it, of linguistic content that can be worked with from both the grammatical and lexical points of view, and of language functions that can be performed with the language acquired.

Topics and themes:

- Festivals and celebrations
- Nutrition
- Food around the world



- Geography
- Social patterns
- Traveling
- Art
- Medicine
- Science
- Work
- Technology
- Money

Grammar points:

- The imperative mood
- Instructions
- Quantifiers
- Ordinal numbers
- Tenses in general
- Adjectives and adverbs

Lexical points:

- Texture
- Colors
- Flavors
- Shapes
- Cooking actions
- Food

Functional language:

- Shopping
- Ordering a meal
- Understanding a recipe
- Complaining
- Talking about personal likes
- Inviting someone out

The icing on the cake

It cannot be emphasized too strongly that this technique can be adapted in endless contexts and that it provides a multi-sensory experience that is highly motivating and meaningful. Cooking and eating helps to bring foreign cultures together, and food is an inalienable part of culture. As such, food brings a fragment of reality into the language classroom, allowing the students to use the target language meaningfully in an authentic context. This is especially true in EFL classrooms, which is the case in our country,





since students are likely to use the language exclusively (or most often) in the class.

Now you might think, if you take away cooking from these plans, goal objectives could still be reached. However, the same may be said about games. Games are a paramount aspect of second language learning acquisition. We bring games to the classroom to motivate students and enrich the learning process. Still, what happens if you take games away? We could ask ourselves: Will students still learn? Yes. Will the objectives be achieved? Yes. Will the class be equally engaging? No. Cooking is such a strong tool as playing games is. This is not a new, revolutionary technique, we are not claiming we have rediscovered fire with it, we are only advocating for its implementation, as we strongly believe it is a most motivating one that can undoubtedly enhance learning and, once it happens, make it more memorable.

References

- BROWN, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*, Fourth Edition. New York: Longman.
- BROWN, H. D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Second Edition. New York: Longman.
- CURTAIN, H. (2004). *Language and Children. Making the Match*. USA: Pearson.
- JERROLD, F. (2013). Raising Cultural Awareness in the English Language Classroom. *English Teaching Forum*, (n.4), pp. 2-35. Retrieved August 12, 2015 from http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/51_4_2_frank.pdf.
- KIET HO, S. (2009). Addressing Culture in EFL Classrooms: The Challenge of Shifting from a Traditional to an Intercultural Stance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 6, (n.1), pp. 63–76. Retrieved August 10, 2015 from <http://e-flt.nus.edu.sg/v6n12009/ho.pdf>
- LIGHTBROWN, P. & Spada, N. (1993). *How Languages Are Learned*. England: Oxford University Press.
- O'MALLEY, J. M. & Valdez Pierce, L. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners. Practical Approaches for Teachers*. USA: Addison-Wesley Publishing Company.





Panel Ceibal en Inglés: I spy with My Foreign Eye

Gabriela Kaplan

Introduction

Ceibal en Inglés specifies that children in 4th, 5th and 6th grades in Primary Education work in order to learn English three times a week for 45 minutes each session. The peculiarity of this project is that it was conceived by engineers and educators. Once engineers understood that videoconference technology was certain to provide excellent communication between students, remote teachers and classroom teachers, it was the time for educators to elaborate a project design. The design of the project indicates that a remote teacher comes into the classroom once a week to give instruction in English remotely; and two other sessions a week are led by the classroom teacher, who does not know any English, but who based on her pedagogical and didactic knowledge reviews and recycles the content instructed by the remote teacher. In order to do this, the classroom teacher uses lesson plans written in Spanish, which are found in the *Ceibal* LMS called CREA2. The children write their assignments and these are uploaded to the platform so that the remote teacher may see and correct students' work.

At the start of the project, in July 2012 the aims were defined as follows:

- Children in Primary education would learn English
- Classroom teachers would be supported in their professional development by learning English by using an on-line course.

By the end of 2013, one and half year into the programme, and by listening attentively to all the participants in the project, administrators realized that other were the benefits it yielded. Among these, the most relevant is the fact that children almost intuitively have started to look for forms of autonomous learning. By receiving the constant weekly support of a remote teacher, learners realize that the walls of the classroom are flexible and that knowledge exists elsewhere and may be found through the tools of computers, connectivity and English.

As a consequence learners have discovered that there is a living universe outside the classroom, a universe which has a disposition to teach, support and encourage their own learning. The universe students know through the presence of a remote teacher allows for a clear perception of interculturality, which in itself enriches one's horizons but demands seeing one's own identity as dynamic, changeable, and always in movement. Interculturality is a space in which two cultures meet, where" meanings are translated and difference negotiated"





The United Nations Secretary-General's Global Education First Initiative (GEFI) has established education as a means to 'foster global citizenship'. According to UNESCO, there are a number of elements that contribute to foster global citizenship, these are:

- an attitude supported by an understanding of multiple levels of identity, and the potential for a 'collective identity' which transcends individual cultural, religious, ethnic or other differences;
- a deep knowledge of global issues and universal values such as justice, equality, dignity and respect;
- cognitive skills to think critically, systemically and creatively, including adopting a multiperspective approach that recognizes the different dimensions, perspectives and angles of issues;
- non-cognitive skills including social skills such as empathy and conflict resolution, communication skills and aptitudes for networking and interacting with people of different backgrounds, origins, cultures and perspectives; and behavioural capacities to act collaboratively and responsibly to find global solutions for global challenges, and to strive for the collective good.

The aim of this panel is to investigate the intercultural element of the programme, how it supports an understanding of different levels of identity, by listening to the other, the foreigner who sees us, who sees the "I" of *Ceibal en Inglés* in a different shade.

Our belief is that an "I" discovers its own particularity when it is singled out by the gaze of the other. This gaze is interrogative because the other needs to understand hundreds of gestures, mannerism and idiosyncrasies which for the native are a given, a *natural* reason for pondering and acting, for enculturation and education.

However, if the "I" wants to fully enter the path of the Delphic command to "Know Thyself", the gaze of the other needs to be also imperative, decisive and significant. It must de-naturalize our reality; deconstruct our assumptions and social commands to help our self-fashioning.

This is the moment for *Ceibal en Inglés* to listen carefully to some of the others in our programme with the aim of better understanding this radically innovative form of learning English.

Some of these others have worked with us from the very first stages of conception and implementation. The British Council, our partners in this endeavour, wrote lesson plans, e-courses for teachers and remote teachers, and has controlled teaching quality. But many other foreign actors have enriched and stimulated the programme. *Ceibal en Inglés* has the honour of working with institutions in Uruguay and abroad, in Argentina, in





the United Kingdom, in the Philippines. Foreigners who reside in Uruguay, others who live in faraway lands, all however: they and us, remote teachers and institute coordinators, quality control managers and research professors, all interact, all need dialogue and socializing to make our aims possible: that primary school children learn English as a foreign language, that they may feel the openness of our world, the close warmth of a distanced teacher, whilst our Uruguayan classroom teachers show their amazing capacity of adapting to a highly cultural, linguistic and pedagogical challenging programme. The presenters in this panel are:

- Christina Alexander, remote teacher, who will argue about the possibility of teaching English through videoconference at public schools against all odds;

- Sheridan Hindley, remote teacher who will discuss whether it may be possible for a foreign and remote teacher to become part of a school community;

- David Lind, project manager for British Council, will narrate about his willingness to participate in the programme and how far Learn English Pathways has managed to allure classroom teachers to learn English;

- Jon Prentice, institute director and hence provider of remote lessons, who will show the importance of working for Ceibal

- en Inglés for the institute he manages;

- Graham Stanley, country manager for British Council, will depict his experience working with Ceibal en Inglés and el Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras de Anep, in the common goal of evaluation.

References:

(<http://www.palgrave.com/page/detail/Perspectives-on-Interculturality/?K=9781137489135>)

<http://www.globaleducationfirst.org/>







Remote English Lessons for Uruguayan Public School Children: Against All Odds

Christina Alexander

Four years ago, the entirely new concept of being a remote teacher, teaching English to public school children via videoconferencing for the programme *Ceibal en Inglés* (CEI), was untested. Despite having many moving parts and layers that would need to function in unison in order to make the programme work, it seemed feasible. In 2013 *Ceibal en Inglés* was launched, and we future Remote Teachers (RTs) were called to the only prelaunch training that we received. It was a day full of questions and doubts. We were concerned about the lessons themselves, working tandemly with the classroom teachers (CTs), of which the majority spoke limited or no English, the videoconferencing technology, and finally, how it was all going to work together. We were experienced teachers, but none of us had ever faced anything like this before. When classes began, most of us RTs felt as if we had not a clue about what we were set to do and everyone involved in the project, as we were labelling it, was full of expectations and nerves, yet also optimistic. Little did we know that there would be many challenges, ranging from the philosophical to the physical that we would face. Three school years later, as a continuing Remote Teacher, I can attest to the fact that despite continuing physical, theoretical, political and technological challenges, *Ceibal en Inglés* has become a successful and integral part of English language instruction in Uruguayan public grade schools.

Teaching via video conference presented perhaps the biggest challenge of all- recreating a “normal” or traditional classroom. Teaching remotely does not allow one to arrange the classroom, physically organize activities such as pair and group work, or circulate and monitor the students. In addition, any feedback given in class is heard by all so any privacy is lost. Since I am always facing, in front of and in view of the class I have to be even more careful with my facial expressions and body language- as witnessed by the time I bent over to pick something up and I heard a shout “The teacher has fallen!”. Moreover, I have to be careful about falling into the trap of teacher-centered classes with the children passively watching the class on TV. This is partially remedied by moving the camera and using its zoom feature. Also fundamental is both relying on and directing the CT but this was at times challenging as the CTs sometimes didn’t initially understand the concept of pair or group work or the need to rearrange the classroom.

I have adapted to this way of teaching and remote classes are as dynamic as “normal” classes and involve the same types of activities. In





addition, the need to convince the children that RTs are not robots taught me to be even more lively and expressive with my body, face and voice.

Technology also structures the classes themselves. While we have lesson plans and flashcards, and initially some mysterious Portfolio we were supposed to use, there are no textbooks for the children. The RTs main tools are a laptop and the monitor. In the end, most RTs have invested time in learning to use software to design appealing and expressive visual presentations (the Portfolio, it turned out), be it with Powerpoint or the whiteboard software ActivInspire, as one RT states, “integrating what you knew as a teacher about visual aids and learning to create slides that would allow you to give life and content [to the lessons]”. An added benefit is that our created materials with expanded explanations and vocabulary can also be used by the CTS and the children. To put this all together, RTs have learned to juggle using a remote control, a laptop, software and/or a whiteboard and a camera all at the same time as interacting with the students and trying to make it look effortless. This active use of technology has added yet another dynamic factor to the classes and most RTs have found that with practice it is not as difficult as it sounds.

Videoconferencing technology is a crucial part of CEI and it allows us to connect to public schools all over Uruguay but also has its Achilles heel. When a school's videoconferencing equipment is down, for perhaps weeks at a time, there is no alternative way to have class, and classes and momentum are lost. Despite having some of the most advanced technology available, we encounter camera and microphone problems which can be due to the equipment or the physical characteristics of the videoconferencing room itself. This causes RTs to have difficulty seeing or hearing the class. I have learned to be tenacious and adapt to equipment problems, giving class even when the microphone or camera have failed completely and children couldn't be heard or seen.

Other technological hurdles we have faced have been access to materials, which is crucial as there are no textbooks, and communication between the RT, CTS and the children. The children are expected to rely on their computers (known as *Ceibalitas* or XOS) to access materials, communicate with the class, especially the RT, and send the RTs their work. The CTS, who are being asked more and more to use and incorporate technology, need technology to coordinate classes as well as access materials. The children and the CTS, many of whom are using technology for the first time, often struggle with disadvantages which are of the utmost importance - lack of or poor internet either at the school or at home, lack of functioning computers, especially in the interior of the country, and lack of training and support. As one RT states, there is a “ yawning gulf between the technology people think the schools have and the technology the schools have... There are huge swathes of kids with broken *Ceibalitas*/missing chargers/no connection, etc.”. In addition, we have all had to learn to use





online learning platforms for material access and communication. The first year I searched for and found a functioning online learning platform and by the end of the school year I was able to share materials, receive the children's work, perform online tests and even have some of my classes participate in international exchanges in English. This type of technology was entirely new for all of us and our first baby steps paved the way for me, the CTs and the children to become more confident and mature users of both online learning platforms and technology in general. In the cases that technology has not been available, the CT and I have had to develop other resources and improvise, conforming to the situation to deliver quality education.

Cultural differences were yet another issue we needed to face. Since the beginning of CEI, RTs have included, in addition to Uruguayans and local native-English speakers, RTs in Argentina, Colombia, UK and the Philippines. Many RTs such as I had little to no experience with the Uruguayan educational system, were new to Uruguay or had never even visited. It hasn't always been easy as different cultures and languages needed to work closely together for the benefit of the children. Language has even been a factor as an RTs way of using or lack of Spanish can affect or impede communication at times. Few students had had contact with foreigners or Uruguayan teachers from outside of their circles and it can be supposed that almost no CTs had worked closely with a foreign teacher before. However, this meeting of cultures has led to important cultural exchange as we began to learn more about each other and to understand each other's way of communicating. We have come away with a reinforced sense of our common humanity and this contact has certainly made a lasting impression on the children, the CTs and the RTs.

Beaming into classrooms throughout the entire territory of Uruguay, possibly changing location about every hour, posed yet other challenges. While Uruguay is a small country, this does not mean that it is not diverse. I quickly learned that my classes and schools were not homogeneous and that they all lived very different social realities. As some RTs asserted, "It's not the same to make reference to horses in the schools of Montevideo as in the schools of other parts of the country", "the materials are not always appropriate to the circumstances some of the kids are living in" and "how important it was to start adapting the examples to the different schools around the country". In a space of ten minutes I may have gone from teaching a small group in an rural area to a large group in a suburban area, from a mixed level group where some children attend private English classes to one which CEI was their first exposure to any foreign language, much less English. The sheer diversity of our groups can be almost overwhelming. Nevertheless, I and other RTs have become more sensitive to the students' different circumstances, more aware of the importance of





adapting ourselves to this diversity, and this has facilitated learning no matter what the socio-economic context of our students.

Finally, we had to deal with the reality of public school itself. In the beginning, some resistance to CEI was encountered from within some schools themselves. This was due to time and resources such as understaffing, the use of the school room or other resources and the alteration of the school schedule, as well as philosophical beliefs, such as the belief that English was not the appropriate language for the children to learn. However, we also found dedicated CTs who believed in and argued for the value of the program. Over time, schools have adjusted to having CEI and the programme has become a normal part of the school routine.

The role of the CT is one which is both complex and essential. The CTs are with the children day in and day out and know the children and the class dynamics well. The CTs have been asked to share their class with us, to be responsible for and take instruction on classroom management, give the B and C classes in a language that they many have little or no knowledge of, share their free time to coordinate with the RT, and more. In addition, the majority of CTs do not have experience teaching a foreign language, and are unfamiliar with the techniques used and language acquisition theories but they have learned about and adapted to them. Above all, they have been asked to learn alongside their children. Taking all of this into account, perhaps it is amazing that they come in to CEI voluntarily. One of my CTs didn't agree with the structure of CEI as she felt she was not qualified to aid in English language instruction but nonetheless she volunteered because she believed that it was best to give her students the opportunity. In the end, the CTs efforts have been vital to the success of CEI and success is also demonstrated when the CTs volunteer for yet another school year.

While many CTs have gone above and beyond to make the English classes successful, not all have. Some have treated class A as breaktime or abandoned class management as well as, for whatever reason, not kept up with the classes B and C. In a worst-case scenario there may be anything from a complete lack of communication to even hostility between the RT and the CT. However, as one RT states, "there's only so much cajoling of a CT that you can do before damaging the relationship." In the end, having open and two-way communication is crucial for the success of a class and the CT/RT relationship. Nevertheless, the majority of the CTs have risen to the occasion and they have shown extreme dedication by developing materials, videotaping, photographing and sharing class work, and extending learning when class A is missed. In addition, many have put in the effort to develop a peer relationship and friendship. Uruguayan teachers have demonstrated that they "have what it takes" and everyone has benefited from this. At the end of each school year I have felt proud to





work with them and honored when they have requested me for the following school year.

The role of the RT as model and guide is of course of utmost importance, as well. Many RTs go far beyond what is asked of them for the benefit of their CTs and students. In addition to the points mentioned above, we must be adaptable and flexible in the face of quickly changing scenarios. We liaised with almost everyone involved: CEI, institutes, public school directors, and more. However, many RTs feel as if they do not have a voice, that what they do goes unnoticed or “whatever we give is never enough”. As one longtime RT expressed, “To me it is a daily mix of frustration and satisfaction, so odd how you become fond of children you’ve never met, being responsible for their learning when sometimes your hands are tied. Every year it’s a new challenge”. Yet many RTs and I have been personally rewarded in a way that cannot be expressed in words by the achievements of our students and the shared accomplishments of our CTs. I continue to learn from and be inspired by my fellow RTs and recognize that these RTs have been an integral part of the success of CEI.

At the center of CEI are the Uruguayan public school children. This programme revolves around them, their learning and their growth. If the CEI does not work for the children, it does not work. They have been just as challenged as the adults involved in many ways. Above all, they have been asked to be respectful towards and be responsible students for another teacher who is not physically present and this can be a challenging concept for them at times. However, the children have risen to the occasion and rewarded us with their efforts and have in turn been recompensed with success. As the proverb says “It takes a whole village to raise a child” and many times our CEI classes go beyond being language lessons. The lessons can be a mix of English, self-esteem building, worldview expansion and more. I could share many anecdotes, such as the child who was so shy she could barely bring herself to say one word, yet performed her role in a play three times with three different groups in one class; the countless children whose shy smiles in response to a compliment speak volumes; the class in a neighborhood notorious for crime and violence where no child scored less than 70% on my online exams; the former student who contacted me for extra English homework because she missed her teacher from California with curly hair. I cannot explain how proud I am of my students past and present and their tangible and intangible growth and achievement.

Ceibal en Inglés is no longer a project but a programme and it has delivered on the promise: equal access to English language classes for Uruguayan public school children no matter where they are in the country. CEI is a symbiotic relationship between the children, CTs, RTs, language institutes, CEI, *Plan Ceibal*, the British Council, ANEP and Antel. We know there will be yet more challenges ahead as the programme continues to





expand. Improvements have been made but more can be and must be implemented in infrastructure, technology, training and support, and materials in order to build on our achievements. However, I do not see any current opportunity area that cannot be improved if we all continue with the tenacity that we have shown, always keeping the Uruguayan children's realities and best interests in mind. I continue being a Remote Teacher out of love, and out of a belief in every child's right to free quality education. Perhaps this vision of education as empowerment is why I am willing and able to see the many facets of *Ceibal en Inglés*. It is certainly out of a belief in children and teachers that I invest blood, sweat and tears in what I do. Ultimately, we can conclude there is nothing in the least bit remote about being a Remote Teacher of English.





Remote Teaching and the School Community

Sheridan Hindley

Distance learning is a form of education that has been developing rapidly in many different contexts, but remote teaching in elementary schools, through *Ceibal en Inglés*, is a pioneer project in this field. Building a sense of community between teachers and students, and amongst students, is an important part of any successful educational programme, in online and face to face contexts. In a primary school context, it is referred to as the “school community”.

The school community plays an important role during this stage of formal education: the children are developing not only the skills they need for academic formation, they are developing their social skills and self-esteem. Proper structure and emotional support from their teachers, classmates, families and other community members are essential for proper development.

Becoming a part of the school community as a remote teacher is more difficult than in a face to face situation, but it is not impossible. As with all situations, it depends on the people involved: “*where there’s a will, there’s a way*”. The key in developing the kind of bonds necessary to become part of the school community is finding the best ways to maintain a fluid communication with other community members. New technology advances at an incredible rate, and every day we have more and easier ways to keep in contact with one another.

As a foreigner, I find the Uruguayan teachers to have many cultural characteristics that favor the process of a remote teacher becoming part of the community. All of the teachers I have worked with in Uruguay are highly vocational. They are dedicated, enthusiastic, hard-working, incredibly loving with their students, and the most positive group of professionals that I have come across in the country, in spite of having one of the most stressful and difficult jobs. The love and dedication that I can sense from the teachers and directors here in Uruguay I did not find in such high percentages in other countries where I have worked with schools, it is a cultural aspect of this country. These are the kind of people that one can work and bond with, no matter what the circumstances.

For a remote teacher to become part of the school community, it is fundamental that they share the same objectives with the teachers and director of the school. As stated above, the children are improving not only academic skills, they are also developing the emotional strength needed to learn and achieve their goals. The class teacher and remote teacher have to work together to create a space where the children feel they can try to





speaking, listening, and understanding English, regardless of how well they pronounce, or how shy they are. The children also have to be supportive of each other, more advanced students have to help those with more difficulty, and all of them have to help shier students feel it is safe to try. If remote and class teacher share this goal, they will work together from both their positions to make it happen, and the joy they feel when this is achieved will no doubt bond them.

The only real challenge involved in becoming part of the school community is the distance, and this affects the fluidity of the relationships in a number of ways. The first and most obvious reason is that it is more difficult to bond with the teachers and students through video-conferencing than in person. This is true for any kind of virtual meeting, but the video-conference classes have their particular challenges. For example, while the class and teacher see only one big remote teacher on the screen, the remote teacher has 30 or 40 people on one small screen, often with poor lighting and poor acoustics, so it can be difficult to see and hear everybody. The class is short, 45 minutes, and the classes are big. It is harder to communicate with children than adults through video conferencing, they are shy, embarrassed, some do not feel the communication is “real”. When the class is over, the call is ended, and the remote teacher is instantly completely gone from the school.

In a face to face situation, there is a great deal of casual interaction that strengthens the relationships between teachers, students and families: chatting in between classes, during recess and lunch, contact with the families upon arrival and departure, discussing school-related matters, etc. All the people involved are sharing the same physical space, sharing the weather, anticipating the same school activity, sharing some community-related event. A remote teacher has to find ways to be a part of moments outside the classroom to create these interactions that normally happen naturally.

There are many ways to try to create these bonds, some very simple and others more complicated. One very simple activity that can help build bridges between the remote teacher and the class and teacher is through class routines that involve talking about themselves and their environment. Every class can start with a “how are you” activity, that gives every student a chance to say how they feel. This is a great way to find out how they feel, as well as a great way to get them to speak. Not one of my 470 students is too embarrassed to answer this question, on camera and in front of the class. It is important to ask the teacher “how are you” as well, and for the remote teacher to share how they feel. During this activity the remote teacher can learn about any immediate situation the class is going through (they are all mad because some activity got cancelled, they are all anxious because there’s a dance that night...), and comment about it with the class.





The other class routine that brings the remote teacher closer to the children is the “what’s the weather like today?” activity. The students can tell the remote teacher what it’s like where they are, what they did that morning or the night before because of the weather (it’s hard to get out of bed when it’s cold, it was so windy a tree fell down, it’s raining where they are but it’s sunny where the remote teacher is...). These are little things that people share when they are physically close together, and talking about them while in different places helps humanize the situation.

Visiting the school is an exceptional way to build the bond between remote teacher and school community. Just one real face to face meeting makes the remote teacher “real” to the students, and vice-versa. The love and energy given by students that is so rewarding in teaching, but harder to feel through video-conferencing, is explosive the day of a visit. The contact with the teachers really helps solidify the relationship. Meeting with the director is important for the remote teacher to get an idea of the school’s project, how it works as a community, how the teachers work together, to learn what is really important to the school and how they feel about the remote teacher.

Another way to build bonds with classes is to use the LMS, CREA2, to re-live activities with them. For example the class teacher can take photos and videos of different activities with their cell phone and send them to the remote teacher to post. Nowadays, as social networks show, the constant documentation of almost all activities has become an important part of everyone’s life, and it is a way to keep students thinking about what they did in the English class, talking about it with classmates, posting comments, keeping it in mind in general. This can help counteract the situation of the remote teacher appearing suddenly for 45 minutes and then disappearing.

Proposing project-based group activities helps promote the sense of community as well. These activities, such as making a model of a dream house, preparing little plays, etc., get the students and teacher working together in a very holistic way, there is a lot of interaction, group problem-solving, and many times the families also get involved. When these projects are presented to the remote teacher it is with great pride. When the remote teacher sees and celebrates these projects, in the moment and following up with photos, videos and comments in CREA2, it reinforces their feeling of accomplishment and brings everyone together. Although the remote teacher was not present during the preparation of the projects, she or he was in mind and participated in the first and last stages of the project.

For remote teachers to become part of the school community, it is extremely helpful for her or him to have all the English classes of a school. This way, the classes share their experiences; help each other with proposed activities, gossip about the remote teacher, etc. This foments the feeling that the English class and the remote teacher are part of the whole





community; the experience is not isolated to one or two classes. If a remote teacher is lucky enough to have all the English classes of one school, she or he can create a group in CREA2 for all the classes to share. This is a great way to build the community: the children can see how other classes work together, see how other students try to pronounce things or write things even if they have little or no language skills, etc. It also promotes a healthy sharing of creative ideas because they can see how other classes approached the same project in a different way. And, of course, the remote teacher is sharing this space with the children, teachers and directors.

Strengthening the relationship between class teachers and remote teachers is not complicated, and really depends only on the people involved. Nowadays it is very simple to keep in contact with people. I use email for more formal or instructional communication, (lesson plans, etc.), and other means for other types of communication: telephone calls for very urgent matters, and “WhatsApp” for more casual communication. It is important for the remote teacher to communicate with the class teacher using whatever means the class teacher uses most, to simplify things as much as possible for her or him. This means can be used for all kinds of communication: exchanging photos or videos, commenting whatever needs to be discussed about the classes, or even just chit-chat.

The remote teacher should make a conscious effort to contact the class teacher frequently: just little details like sending a WhatsApp after a class commenting on something that went really well, something that was funny, etc. These kind of casual interactions that happen naturally when physically together have to be done consciously, but they really help to foment the feeling that you are working together. I have spent the bus ride home from a day of classes chatting with teachers with “WhatsApp”, laughing about class things, encouraging them, chatting about things not related to academic issues, etc. After these kinds of interactions, I feel a lot closer to them during the video-conference class.

Any feelings a remote teacher has about their class should be communicated to the teacher. As mentioned earlier, Uruguayan teachers are incredibly dedicated and love their students, so anything the remote teacher has to say regarding the class is relevant to them. Whether it is just to communicate positive observations about a class, or doubts regarding motivation or performance, it will show the teacher that the remote teacher cares about the class. The class teacher also knows the children far better than the remote teacher, and can definitely help the remote teacher think of the proper strategy to solve whatever problems might arise with a class.

For example, I wrote to a teacher recently about how proud and impressed I was with the progress her class was making. She had been worried about some of the children at the beginning of the year, but even these students are progressing. Her response to my email started with the





words “*Estoy muy orgullosa de mis niños*”. They are **her** children, and she wants to hear anything I have to say about them.

Finally, I would like to share a recent experience with a class teacher to showcase that it is possible for a remote teacher to be part of a school community. During a video-conference class, after congratulating a student on her work, she told me that she does her best because I am a good teacher. Naturally, I was moved by her comment, and that night sent a mail to the teacher telling her so. Her prompt response was the following:

“....Sabes que trabajamos con las presentaciones antes de la video conferencia y yo les conté que a mí no me gustaba inglés y que mis padres siempre quisieron, a pesar del esfuerzo económico que ello implicaba, mandarme a clases particulares y yo nunca quise... Ahí fue cuando ellos comentaron que a ellos tampoco les gustaba inglés pero que contigo es mucho más entretenido y dinámico y que los hace muy felices y se ponen ansiosos para que llegue el día. Creo que eso se ve en la clase, aunque quizá tú no puedas interpretarlo porque no los conoces a fondo y a veces pareciera que no están prestando atención por el murmullo, que ayer (María) presentara su casa (que no era de ella sino de una compañera de otra clase, pero como ella no podía hacerla, por problemas familiares que exceden a la escuela y que no vienen al caso, le pidió para hacer su presentación) significa mucho más de lo que se puede ver en una video conferencia”.

Que (Juan), a último momento me pidiera por favor que rápidamente lo ayudara a subir su trabajo a CREA para que tú lo vieras y cuando vio que ya no daba el tiempo me dijo “entonces puedo hacer una maqueta para la semana que viene”...

Son cosas que son largas de contar, y que no siempre se dan, pero se ven grandes avances en esta clase, se ven muchos progresos y eso solo logra quien logra motivar a sus alumnos... Cuando hablo de alumnos me incluyo, soy una más... Y ellos se sorprenden de cómo he avanzado...

Te queremos Sheridan, para nosotros sos muy valiosa!!! Así que te mando en nombre mío y de mis alumnos, un gran...(thank you).”

The following week, (Juan), the boy mentioned in the mail, very excitedly presented his project, the teacher and the whole class supporting him whole-heartedly. It was a very emotional moment. That night, chatting with the teacher by “WhatsApp”, she told me that that day had been a milestone in her career. (Juan) is a boy who had very low self-esteem at the beginning of the school year, he referred to himself as “useless”, and he didn’t have the confidence to try anything. Through the support of the school community and family, he is finally starting to feel that he is capable of learning. He managed to do his project, in spite of his house being flooded the week before. His mother, who apparently didn’t have faith in him at the beginning of the year, got involved and helped him, proud of her son for doing work for English class.

The teacher believes, as I do, that the first building block is to help each child discover his or her own strength: from that point anything is possible. The teacher finished our conversation telling me that “*Los chicos*





se sienten seguros, y eso es lo más grande (...)Tú eres parte!! Siento que estamos en consonancia y eso fortalece a los chicos!! (....) Tú les llegas...”
She made it very clear to me that I am part of the school community. It wasn't just a milestone in her career; it was, without a doubt, a milestone in mine.





Back to School for Classroom Teachers

David Lind

In April 2014 I had been working in ELT for 24 years. At the time, I was using interactive whiteboards (IWBs) and LMS portals with young learners, and specialised smartphone apps for sharing information with parents so that they could keep tabs on their children's progress. I was working in an ultramodern teaching centre in the heart of a European capital, with a computer hooked up to a projector and an IWB in every room. Furthermore, whenever I wanted, I scheduled lessons in a spacious and comfortable media centre, which was equipped with computers and a broad selection of state-of-the-art online and offline learning resources. Needless to say, I was quite convinced that I was surfing atop the crest of innovation in ELT. Then something happened which would disturb this smugness and force me to change the way I think about innovation.

Of course I am referring to the day I stumbled across a job advert with the British Council for a project called *Ceibal en Inglés*. Very soon my sense of complacency about how innovative I was as a teacher would be challenged. Innovation, as it happens, was about much more than IWBs and smartphone apps. The first thing that caught my eye about the advert was the term “remote teaching”. I wondered to myself, “is this another distance learning programme?” As I read on, I started to realise that *Ceibal en Inglés* was different to any kind of English teaching I had ever encountered. It seemed to combine elements of distance learning, team teaching, and face-to-face learning in a way which defies any of these labels. When I joined the project in May 2014 and observed my first lesson at a state school in downtown Montevideo I can only describe the experience as thoroughly satisfying, especially from the perspective of the affective needs of the young learners in the room. This is a story which repeats itself through the testimonies of first-time visitors to the programme, who are unfailingly surprised by the immediacy and closeness of what is supposed to be “remote” teaching. One recent visitor, and a speaker at this conference, described a lesson she observed in the following manner: “This class with the students hundreds of miles away had all the warmth of a F2F class” (Todeva, 2015).

Against this background, I have been asked to say some words about the ways in which the British Council, through a suite of blended-learning optional courses, supports the classroom teachers in their own endeavours to improve their knowledge of English. There is always something exciting about “going back to school” for adults, and even though they carry out their work in schools, teachers are often too busy to find time for formal study themselves. This presents a challenge for a





programme which seeks to provide the best possible development opportunities for classroom teachers in their role as facilitators, or better still, as English teachers in their own right.

Contrary to the conventional wisdom in some ELT circles, research suggests it is not extrinsic factors but rather internal motivators such as self-esteem which provide the most powerful drivers for adult learning (Knowles, Holton, and Swanson, 1998: 64-69). Bearing this in mind, the British Council has sought to make the learning experience an enjoyable one for all classroom teachers who wish to further their knowledge of English outside the context of the lessons designed for their students. The British Council provides them with the opportunity to study the language on their own through the Learn English Pathways (LEP) online resource, a self-access course through which they develop their English skills with the help of an e-moderator, who guides them through a series of activities designed to boost awareness and confidence with the language.

At the time this paper was written, approximately a third of the 3,000 some-odd classroom teachers involved in the programme were enrolled in either a British Council LEP course or in a similar course developed especially to address the needs of advanced learners and absolute beginners not catered for by the LEP suite. For many of these classroom teachers this is their first time doing a formal online modular course, and several take the time to reflect on and share their learning experience through the course forums. Here is one testimony from a teacher on the programme, translated into English (real name is not used to guarantee anonymity):

"I devoted more time to reviewing each module every day, in order to reinforce what I had learned. I felt reassured when I did the end-of-module test. Now I'm ready for the next module!" – Lourdes

This type of reflective learning and sharing has affective benefits for the classroom teachers, helping to build bonds with their peers and serving to boost their self-esteem as they acquire both English and digital literacy skills.

What has emerged from the context of these courses, and the hundreds of classroom teachers enrolled in them, is an entirely new class of English teaching professionals. Nowhere else in the world can the "English teacher" be said to reside in two individuals simultaneously. This, more than the technology itself, is what makes the programme enduringly innovative.

References:

KNOWLES, M. S. et al. (1998). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (5th ed.). Houston: Gulf Publishing Company.

TODEVA, E. (2015). Social networking group, (Facebook). Retrieved from: <<https://www.facebook.com/elka.todeva?fref=ts>>.





A Reflection on the *Ceibal en Inglés* Programme

Jon Prentice

Abstract

Eureka is a training institute based in Montevideo, Uruguay and is involved in the *Ceibal en Inglés* project, which provides remote English teachers to schools across the country. This paper aims to provide a perspective on the primary school aspect of the *Ceibal en Inglés* project from the point of view of an English language institute, to outline the advantages for the institute and to summarise the challenges due to the project's complexity, taking into account the benefits from being involved in such a landmark programme.

Introduction

Eureka was founded with the aim of helping clients reach their goals and, whenever possible, contributing to the social and economic success of Uruguay. Eureka is a training institute based in Montevideo, Uruguay, providing personalized training primarily in languages and language-related services, but also in finance, presentations, interviews and general business.

Eureka currently employs two administration staff and over twenty native-speaking teachers who provide a wide range of high quality English classes both privately and in-company. Moreover, Eureka is involved in the *Ceibal en Inglés* project and provides remote teachers for primary and secondary schools, as well as for Language Development classes for secondary school teachers and for the Young Learner test. The latest audio-visual equipment is used to provide classes across the country to children studying in the public school system as part of the national Plan Ceibal project.

Aim

This paper aims to provide a perspective on the primary school aspect of the *Ceibal en Inglés* project from the point of view of a language institute providing remote teachers to the programme, and to discuss the benefits and challenges associated with the programme.

Background

Eureka became involved in the *Ceibal en Inglés* project in 2013, the first full year for the programme. The overarching goal of Plan Ceibal is: It is the duty not only of the government, but of Uruguayan society as a whole, to create the conditions for all children in our country, above all the poorest, to have the same opportunities as children who have financial support. In





Uruguay... not only is it important to be equal before the law, but also to be equal in life (Tabaré Vazquez, 2007).

The Ceibal en Inglés project extends this to English and this overarching aim of the programme is closely aligned with Eureka's aspirations and aims. Since the institute was founded in 2004, Jon Prentice, Eureka's Director, has run the institute with the aim of helping students reach their potential goals and, whenever possible, contributing to Uruguay's social and economic success. This has been demonstrated in many forms, such as by working closely with Non-Governmental Organisations and through giving hardship scholarships.

In summary, the Ceibal en Inglés work stream incorporates Eureka's aspirations whilst also offering a viable business opportunity.

Project Initiation and Growth

Given that the project was in its start-up stage when Eureka first became involved, the process has been a learning curve for all parties. Initially, Eureka provided just two rooms (Teaching Points, TPs) at its premises to the remote teaching of the Ceibal en Inglés programme. Since then, due to the project's rapid expansion, Eureka provides nine TPs, and in 2015 the institute carries out 250 weekly Ceibal en Inglés lessons.

The main challenges in the rapid expansion were infrastructure and quality. Eureka has invested considerably in creating new space, strengthening administrative support and implementing significant recruitment, training and quality programmes.

Complexity of Project

The nature of the project and the position which the institute holds within the project inherently create complexity. Figure 1 depicts the many partners and stakeholder involved in the project.

Eureka manages the Remote Teachers (RTs) directly and these RTs liaise directly with the primary school Classroom Teachers (CTs) to jointly plan and tailor weekly lessons A according to students' needs and go over the supplementary lessons B and C to help the classroom teacher with vocabulary and grammar points, which are given solely by the CT to reinforce the learning goals of the main class.

There is an ongoing dialogue between the institute's administration staff and the primary schools to arrange and reschedule lessons. Plan Ceibal and Primaria work closely together to provide support and assistance to the institutes, schools and CTs and the British Council has a quality assurance role.

There have inevitably been difficulties due to the complexity of the project with so many stakeholders involved, but this is natural within a project so large. The majority of these challenges have been solved





through working closely together towards the overall aim of the project and with mature and constructive dialogues between all parties.

One interesting and very positive development which has emerged from the project is that the Uruguayan institutes providing RTs for the project have started working closely together in a spirit of cooperation and shared goals. This has allowed a support network to develop outside of the normal relationship of competitors and has meant that institutes are able to work together to cover classes and share teachers and materials, meaning that the service provided for primary schools by the Uruguayan institutes is more consistent and of a higher standard.

Benefits to Institute

Eureka primarily measures the benefits of the project against its initial goals – to provide knowledge to children in a framework of equity. The Ceibal en Inglés programme certainly achieves this goal, offering the institute the opportunity to be involved in a social mobility and development project which benefits Uruguay on a wider scale.

Ceibal en Inglés now accounts for 250 classes per week at Eureka and makes up a large proportion of the daytime teaching in Eureka's main location. The challenging and rewarding work on the project has led to greater growth, development and job satisfaction of management, teaching and support staff and of the institute as a whole.

Conclusions and Summary

As with any large project, there have been initial difficulties in being involved in the Ceibal en Inglés programme. However, the overall benefits of the programme to the institute and our teachers – including the sense of being involved in such a landmark and worthwhile project, ongoing development and job satisfaction – far outweigh the challenges







Adaptive Assessment of English Language in Uruguayan Primary Schools

Graham Stanley

The British Council was selected by Plan Ceibal to be project managers on the *Plan Ceibal en Inglés* project in 2012 and a successful pilot (Banegas, 2013) was followed by expansion phases providing English for pupils of 4th, 5th and 6th grades of public schools across Uruguay (Brovetto, 2015; Stanley, 2015). After the pilot, the British Council worked in partnership with Plan Ceibal on a comprehensive evaluation project to collect evidence of the students' progress (Plan Ceibal, 2014). This project impact test was given to all students studying English on the programme (c. 7,700), in order to show the progress made between July 2013, when they were first tested, and November 2013, when they were retested. The test included 40 multiple choice questions and evaluated grammar and vocabulary, with an open question evaluating writing.

As Brovetto (2015) states, the results of the test were 'consistent and robust' and showed 'significant progress in all grades (4th, 5th & 6th) and all social groups.' Particularly interesting to note is that the data showed 'the programme not only is not increasing social differences in educational achievement, but could help to reduce them' (Brovetto, 2015).

More recently, the British Council Uruguay has been working with *Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras del CEIP, Plan Ceibal en Inglés, División de Investigación, Evaluación y Estadística de ANEP* and *Departamento de Monitoreo y Evaluación de Plan Ceibal* on the first adaptive assessment in Uruguay. This has involved the testing of all 4th, 5th & 6th grade public primary school students studying English in Uruguay, either with an English teacher physically in the classroom (*Segundas Lenguas* programme) or via video-conferencing (*Plan Ceibal* programme).

The first adaptive English test was given to students in December 2014 and the results (*Departamento de Segundas Lenguas et al, 2015*) showed that children in both programmes are making similar progress, and that the more exposure to English the children have, the better the level of English.

In 2015, the brief of the adaptive test was expanded to include listening and this will once again be administered to all primary students of 4th, 5th & 6th grade studying English, including 80,000 students now studying with a remote teacher.





Bibliography

- BANEGAS, D.L. (2013). ELT through videoconferencing in primary schools in Uruguay: first steps, Innovation inLanguage Learning and Teaching, DOI:10.1080/17501229.2013.794803.
- BROVETTO, C.(2015). Language Policy and Language Practice in Uruguay. A Case of Innovation in English Language Teaching in Primary Schools. In L. D.Kamhi-Stein et al. (Eds.), English Language Teaching in South America: Policy, Preparation, and Practices.Clevedon: Multilingual Matters.
- LUZARDO, M (2015). Evaluación Adaptativa de Inglés 4°, 5° y 6° - Educación Primaria. Departamento de Segundas Lenguas – CEIP; Plan Ceibal; División de Investigación, Evaluación y Estadística – CODICEN;
- PLAN CEIBAL. (2014). Programa Ceibal en Inglés 2014. Evaluación de aprendizajes.
http://www.ceibal.edu.uy/Documents/Evaluacion_aprendizajes_Ceibal_en_Ingles_Version_Completa.pdf.
- STANLEY, G. (2015). Plan Ceibal English: Remote teaching of primary schoolchildren in Uruguay through videoconferencing. In C. Giannikas, Children Learning English: From Research to Practice. Reading, UK: Garnett Education.





Possibilidades de escrita em espanhol

Moacir Lopes de Camargos

Introdução

O objetivo deste texto é apresentar, ainda que de maneira breve, alguns exemplos sobre o trabalho com a escrita em espanhol como língua estrangeira para alunos brasileiros. Geralmente, o ensino de uma língua estrangeira em um curso de Letras segue-se de modo muito similar, a um curso particular em escola de idiomas. Com livros de nível 1, 2, 3 etc. os alunos passam para os anos seguintes. E, quase ao final do curso, há disciplinas de produção escrita, além claro, das didáticas. Então, pode-se constatar um paradoxo, pois os alunos ingressam, na maioria das vezes, em um curso superior de Licenciatura em Letras sem saber a língua estrangeira que escolheram (espanhol, inglês, francês etc) e, além de aprendê-la, devem também aprender como ensinar a língua escolhida. Diante disso, nos perguntamos: há espaço para a escrita, como desenvolvê-la? Em que momento, qual a sua importância?

O percurso da pesquisa

Os dados apresentados neste texto foram gerados durante o primeiro semestre de 2014 com alunos do terceiro semestre de língua espanhola da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, RS. A maioria do alunos não havia estudado espanhol antes de entrar na universidade, apesar de viverem em uma região de fronteira —a 60 km da cidade uruguaia de Aceguá. Os textos escritos, fossem durante a aula ou em casa, eram entregues ao professor para leitura e observações.

Porém, vale ressaltar que trabalho nessa instituição desde 2009 e, desde então, venho desenvolvendo trabalhos relativos à aprendizagem de línguas e tenho interesse em estudos que discutem o papel da escrita na aprendizagem. Também já refleti sobre o papel da escrita no ensino de português como língua estrangeira (Camargos, 2008).

Análises

O que geralmente ocorre no momento de leitura pelo professor, dos textos produzidos pelos textos, é riscar os erros, reescrever a palavra certa, atribuir nota e devolver para o aluno que sempre está ansioso pela nota e, conseqüentemente, aprovação. Nas palavras de Citelli e Bonatelli (2004), o professor higieniza o texto antes de repassá-lo ao aluno. Dessa forma, não há uma possibilidade interlocução, tampouco sujeitos. Há somente uma assimetria entre um detentor do conhecimento que avalia aquele que não sabe. O aluno, ao receber o texto riscado, o guarda e

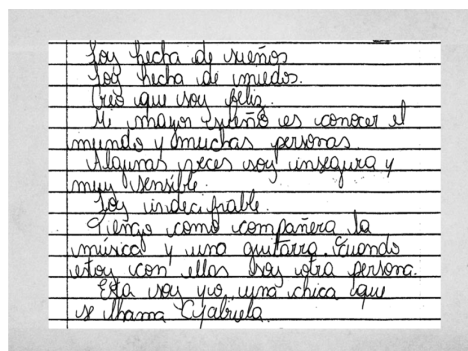


termina-se o processo. Raras vezes pode ocorrer de o aluno perguntar ao professor sobre os seus erros. Como não se estabelece uma interlocução, o aluno volta, na maioria das vezes, a cometer os mesmos erros, e o professor estará atento para riscá-los novamente (realizar mais exercícios de fixação), sobretudo os ortográficos. Pode-se ouvir frases do tipo: ainda não aprendeu isso que é básico?

Vale ressaltar que adoto, tanto para o meu trabalho com a língua estrangeira ou materna quanto para as análises aqui apresentadas, uma concepção de língua que privilegia a interação entre os sujeitos. Isso não significa que não consideramos a língua como sistema, porém, pelo fato de considerar os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, o sistema da língua é tido como aberto, ou melhor, um conjunto de recursos expressivos como advoga Geraldi, 2004.

Para o exemplo de produção a seguir, foi solicitado aos alunos que escrevessem —em sala de aula— uma apresentação pessoal no primeiro dia da disciplina de Produção textual em espanhol. Ao iniciar a aula não me apresentei formalmente com nome, formação acadêmica etc. Realizei uma pequena performance a partir da personagem Agrado do filme *Todo sobre mi madre* de Pedro Almodóvar. A partir da minha apresentação, cada aluno deveria criar o seu personagem a partir da escrita de um texto. Em seguida, todos poderiam compartilhar as suas produções.

Texto 1 (foi solicitada autorização à aluna para usar o seu nome neste texto)



A produção desta aluna revela o seu empenho em mostrar o poético na linguagem, ou seja, ela busca não apenas cumprir uma tarefa que o professor passa, mas realiza um trabalho estético mobilizando os recursos expressivos que possui da língua espanhola, apesar de estar iniciando o terceiro semestre de estudos deste idioma. O que poderia ser considerado uma mera repetição (*soy hecha*) em um primeiro olhar, nesta produção se torna um recurso para expressar contradição (*sueños X miedos*). Ou ainda o verbo *ser* (*soy*) que se repete em outros enunciados: *soy feliz*, *soy indecifrable*, *soy otra persona*. Esta repetição contribui para uma harmonia

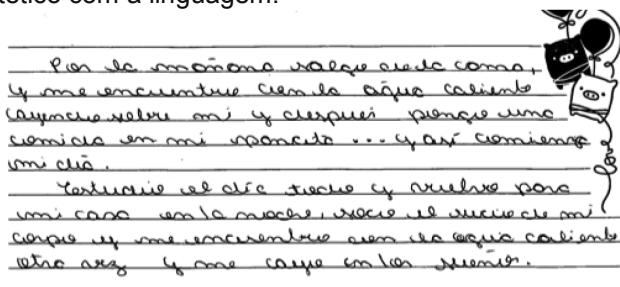


da expressão interior de um sujeito que se mostra em sua escrita. Por estar em forma de versos, uma outra forma de escrita que a aluna recorre, as repetições adquirem uma possibilidade de sonoridade, o que possivelmente, não aconteceria caso o texto fosse em frases. Além disso, a forma de escrita em versos possibilita uma maior liberdade na pontuação e escolha das palavras. Isso pode deixar um aluno iniciante mais a vontade para arriscar-se mais no processo de produção textual. Este tipo de texto poético, dificilmente, encontra espaço para ser desenvolvido em sala de aula.

Acredito que devemos oportunizar aos alunos a possibilidade de experienciar esteticamente o trabalho com a língua, seja materna ou estrangeira. Conforme nos explica Bakhtin (2000), apesar de vivermos em um mundo pautado pela ética, podemos vivenciar esteticamente o nosso cotidiano. E a escola pode oportunizar aos aprendizes essa possibilidade de uma vivência estética a partir da produção escrita. Nas palavras de Citelli e Bonatelli (2004:171):

Ao relatar as nossas experiências, cujo fulcro é sempre a busca de múltiplas centelhas da palavra, procuramos demonstrar que no mundo fragmentado da escola sempre há lugar para um trabalho que não limite o signo linguístico à camisa-de-força da normatividade escolar.

O exemplo a seguir surgiu a partir do trabalho com os verbos para descrever a nossa rotina diária: despertar-se, levantar-se, banhar-se etc. Após descrever estes verbos e explicar os seus usos, fizemos um exercício de um livro com uma foto de um senhor em vários momentos de seu dia, desde a manhã até a noite. A tarefa escrita solicitada foi a seguinte: cada aluno deveria escrever sua rotina diária, mas sem utilizar os verbos como despertar-se, banhar-se. Esta atividade era um desafio para buscar enunciados que descrevem sua rotina de uma forma poética, ou seja, um trabalho estético com a linguagem.



Cada aluno leu seu texto em sala e percebeu como o colega havia encontrado possibilidades de diferentes enunciados para descrever sua rotina. Então, eles poderiam reescrever o seu texto. Eu não rabiscava os





textos para corrigir os erros, mas dava sugestões, fossem escritas abaixo do texto do aluno, ou ele mesmo anotava durante a leitura e discussão com os colegas. E, como professor, a cada novo texto, também pude reler e rever minha própria escrita, o que revela a importância do outro na constituição de minha subjetividade, pois como afirma bakhtinianamente Bernardo (2000:34).

O outro precisa de mim e eu preciso do outro, porque ambos precisamos da diferença. A diferença é o diferencial único para sabermos que somos únicos, originais, e talvez especiais para alguém. O outro não precisa que eu fale o que ele quer ouvir, pois isso ele mesmo já se disse. Ele não precisa somente do seu espelho. Precisa, sim, de seu reflexo – do reflexo inesperado que estabelece a diferença entre os diferentes. Precisa se reconhecer diferente, para acalmar a angústia daquela pergunta primeira: “quem sou eu?”. Quem se fala afirma a si mesmo no ato da fala e da escrita, firmando ideias e estilos pessoais, justinho para entregar ao outro o que o outro não tem – mas precisa demais.

Creio que reconhecer essa diferença nas relações entre os sujeitos (professor/aluno) não é uma tarefa simples. Mas devemos saber que é a diferença que nos identifica e cada sujeito tem a singularidade, e cada aula é um acontecimento único.

Também houve, em diversas outras tarefas, casos de textos produzidos pelos alunos com muitos problemas de coesão, coerência que também não foram riscados, mas realizadas perguntas, para que o aluno pudesse devolver o seu texto, completá-lo. No entanto, os alunos se recusaram a responder ao professor. Outros diziam que gostam quando o texto está rabiscado pelo professor, pois, dessa forma, eles conseguem aprender com os erros e, conseqüentemente, não irão errar mais. Nas palavras de Bakhtin, estão acostumados ao monologismo típico das ciências exatas cujo princípio é aquele de um único sujeito (no caso, o professor) que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante desse sujeito, o texto se transforma em coisa muda. E,

qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico(Bakhtin, 2000: 403).

E sabemos que na escola devemos buscar entender essa dialogia.





Considerações finais

Conforme já observei anteriormente, gostaria de deixar claro que devemos estar cientes da árdua tarefa dos professores, seja de língua materna ou estrangeira. E esta não se limita à sala de aula, pois há uma constante exigência dos superiores no tange à participação em projetos de pesquisa, extensão etc, conforme dito anteriormente. Isso gera, obviamente uma sobrecarga de trabalho e, consequentemente, muito desgaste físico. E, com salas lotadas, geralmente com mais de 40 alunos por turma, realizar um trabalho efetivo com escrita (oralidade mais difícil ainda), principalmente em língua estrangeira, exige muitos esforços extraordinários. Além disso, conforme pode constatar durante minha experiência, mesmos alunos do ensino superior, se recusam a uma interlocução. Hipotetizo que isso acontece devido às suas crenças do que seja ensinar/aprender uma língua (ver Barbosa, 2004), isto é, já possuem uma vivência tradicional com abordagens bastante obsoletas, ou se novas, como no caso do comunicativo (para citar algo recente no campo aplicado), ocorrem que estas são, muitas vezes, aplicadas de maneiras bastante errôneas (Camargos, 2013).

Escrever em uma língua estrangeira, talvez exija um maior esforço, tanto por parte do professor (tentar recuperar o projeto de dizer de um sujeito), quanto do aluno que deve testemunhar suas faltas duplamente, ou seja, ele deve escrever, mas em outra língua que não é a sua língua materna. Esta, concordo, que é a referência para o aprendizado de uma segunda língua. E, se o aluno já tem dificuldades de escrita na língua materna, certamente terá também na língua estrangeira. Isso pode gerar uma maior dificuldade em tentar dizer o que não se sabe e, consequentemente, o que resulta em mais erros. E se o professor olhar somente os erros e devolver para o aprendiz, pode não resultar em bons resultados. Deve haver um compromisso de ambos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem e a escrita não ser um mero processo avaliativo como aponta Di Francesco (2005).

Enfim, este texto, ainda que breve, tenta recuperar e mostrar um longo caminho a percorrer não só no ensino de línguas, mas também na educação, isto é, usar as produções escritas dos alunos para fazer perguntas, estabelecer diálogos (já que nos programas de disciplinas constam, na sua parte metodológica, aulas dialogadas), mesmo que estes sejam sem respostas imediatas, “exatas”, pois, somente desse modo, poderemos, quem sabe!, um dia poder contar nossas histórias, nos construirmos como sujeitos, e não somente repetir o já contado, conforme aponta Benites et al (2006:92).



Referências Bibliográficas

- AVEZEDO, C. B. & Tardelli, M. C. (2004). Escrevendo e falando na sala de aula. In: L. Chiapinni (cord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*, volume 1. 6 ed. São Paulo: Cortez.
- BARBOSA, M. V. (2004). *Entre o sim e o não, a permanência*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP/IEL.
- BAKHTIN, M. (2000). *Estética da criação verbal*. (Maria E. Galvão Trad.). 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BENITES, M. et al. (2007). O potencial de arte para um novo tipo de aprendizagem: a aprendizagem expansiva. In: B. Fichter et al., *Transgressões convergentes: Bakhtin, Vygotsky e Bateson*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- BERNARDO, G. (2000). *Redação inquieta*. 5 ed. Belo Horizonte: Formato Editorial.
- BUGEL, T. (1999). O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensinar qual variante a quem? *Trabalhos em linguística aplicada*, (n. 33), pp. 71-87.
- CAMARGOS, M. L. (2013). Escrever textos em espanhol. *Artexto*, v.14, pp.15-25.
- CITELLI, B. H. & Bonatelli, I. R. M. (2004). A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: L. Chiapinni et al. (cord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*, volume 1. 6 ed. São Paulo: Cortez.
- DI FRANCESCO, A. (2005). *Evaluación educativa: representaciones de alumnos y docentes*. Córdoba, Argentina, Educando Ediciones.
- G.E.G.E. (2008). Escrever textos em português. In: *Arenas de Bakhtin: linguagem e vida*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores.
- GERALDI, J. W. (2004). *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática.
- J.W. Geraldi. (2003). A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética. In: M. T. Freitas et al. *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez.



Recursos para la escritura en ámbitos educativos Narrativa docente

Eliana Lucían¹⁷

Introducción

En esta ponencia presentamos *Recursos para la escritura en ámbitos educativos. Narrativa docente*, un libro destinado a maestros, profesores de todas las asignaturas, estudiantes de formación docente y educadores, que brinda herramientas para el dominio de la escritura formal en el ámbito educativo. Asimismo, aborda recursos para hacer efectiva la producción de narrativas pedagógicas, a partir de los aspectos genéricos y relativos a la escritura que deben considerarse al momento de su elaboración.

Dado que el trabajo que presentamos no está dirigido a especialistas en lengua, evitamos el uso de terminología especializada y, cuando su empleo se hace imprescindible, procedemos a aclarar los conceptos mediante breves definiciones.

Este trabajo se enmarca en la línea de elaboración de materiales para docentes del Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) de las Políticas Lingüísticas de La Administración Nacional de Educación Pública (Anep).

Marco teórico

Siempre que alguien escribe lo hace con un propósito específico en determinada situación comunicativa. Por esa razón, es necesario conocer los parámetros de enunciación antes de comenzar con el proceso de producción escrita, dado que ellos son los que definirán las características textuales. Básicamente, estos **parámetros de enunciación** son las coordenadas espacio-temporales y culturales en las que se enmarca la situación comunicativa. Implican un emisor que comunica algo a un receptor, de una manera particular, con una finalidad determinada, en un lugar y un tiempo específicos. En otras palabras, se trata de conocer la respuesta a las siguientes preguntas: quién escribe, a quién le escribe, qué es lo que transmite, dónde y cuándo lo hace, para qué y cómo lo escribe.

Las narrativas docentes, generalmente dirigidas a colegas, se producen en ámbitos educativos con diversos fines: elaborar registros personales (subjetivos) de procesos de enseñanza y aprendizaje; colaborar con la reflexión en torno a un tema a partir de las posibilidades que brinda la escritura como herramienta epistémica; socializar y publicar el desarrollo de instancias educativas de diversa índole...

¹⁷ Programa de Lectura y Escritura em Español (ProLEE).





Según Daniel Suárez se trata de

una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (2007: 7).

La narrativa de las experiencias educativas ayuda a objetivar las acciones desarrolladas en la práctica y a legitimarlas. Al mismo tiempo, hace posible su difusión entre los colegas para que estos puedan adaptarlas a su realidad y desarrollarlas como modelos de buenas prácticas.

A diferencia de otros géneros discursivos tradicionalmente instalados en el ámbito educativo, la narrativa docente refleja el dinamismo propio del accionar educativo, algo que los informes y formularios administrativos no logran expresar. Se trata de géneros discursivos que cumplen distintas funciones y se complementan. Los informes dan cuenta de un resultado de manera objetiva y las narrativas permiten el relato de un proceso de manera subjetiva. En las narrativas docentes no es necesario seguir pautas externas, dado que la escritura está al servicio de las necesidades reflexivas del escritor que se encuentra inserto en el proceso educativo que está registrando. Los autores de las narrativas docentes son, por ende, sus protagonistas.

Antonio Bolívar explica que a diferencia del ideal positivista que establecía una distancia entre el investigador y el objeto de estudio, la investigación narrativa es subjetiva:

De la instancia positivista se pasa a una *perspectiva interpretativa*, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como «textos» cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, [en los que] la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (2002: 42).

En todos los casos, el escritor debe conocer y emplear con corrección las normas de la escritura formal, dado que, generalmente, estas producciones textuales se desarrollan en ámbitos institucionales académicos que así lo exigen.

Por **escritura formal** entendemos aquella que emplea la variedad estándar de la lengua y se basa en sus normas:

- **ortográficas:** la correcta escritura de las palabras y el uso eficaz de los signos de puntuación;
- **léxicas:** el uso preciso del significado de las palabras;





- **morfosintácticas:** la construcción de las ideas de acuerdo con las normas gramaticales del sistema de la lengua;
- **ortotipográficas:** el adecuado empleo de recursos gráficos como el espaciado, el uso de la negrita, la cursiva, el tamaño de la fuente...
- **pragmáticas:** el empleo del género discursivo y del registro de lengua requeridos por la situación comunicativa.

La **variedad estándar de la lengua** se caracteriza por estar codificada en gramáticas, diccionarios y ortografías que registran sus particularidades y la normalizan. Dichas normas toman como referencia a la lengua escrita, los sociolectos altos y los registros formales.

El **registro formal** se opone al informal y hace referencia a la variedad de lengua adaptada a situaciones comunicativas caracterizadas por una lejanía afectiva y jerárquica entre los interlocutores. Cada registro presenta particularidades en la elección de sus palabras y de sus construcciones gramaticales, pero siempre es posible encontrar matices intermedios entre lo formal y lo informal, como acontece en las narrativas docentes.

El español presenta varios centros de estandarización lingüística, y eso da lugar a más de una variedad estándar de la lengua: el estándar rioplatense y el peninsular, por ejemplo. Es recomendable que cada escritor se base en los instrumentos normativos propios del estándar de su región, a pesar de que son muchos los aspectos compartidos por todas las variedades estándares del español.

La escritura en ámbitos educativos requiere, entonces, de la aplicación de las normas de la lengua estándar y del conocimiento de los géneros discursivos requeridos por la situación comunicativa.

Los **géneros discursivos** son conjuntos de enunciados más o menos estables que, por tradición, se agrupan según la esfera del uso de la lengua en la que participan. Por ende, son tan variados como variadas son las actividades humanas, pero se pueden caracterizar según su tema, composición y estilo (Bajtín, 1979: 3). En otras palabras, una respuesta de escrito, una carta de amor, una receta de cocina, un informe de lectura o una tesis son géneros discursivos, dado que mantienen determinadas características formales y funcionales.

Cuando los parámetros de enunciación implican una situación comunicativa formal de índole educativa, los géneros discursivos que se emplean son los académicos. Estos géneros se van complejizando en la medida en que se profundiza en la especialización disciplinar, pero implican tanto una respuesta de escrito como una tesis, pasando por apuntes de clase, artículos de divulgación y narrativas docentes, entre otros.





Estructuración general del libro

A partir de estos conceptos básicos, el material que presentamos aborda las características discursivas de la narrativa docente y se detiene en sus particularidades lingüísticas. A su vez, hace énfasis en los aspectos de la escritura que presentan mayor dificultad y brinda recursos para orientar su producción.

Finalmente, además de las referencias bibliográficas empleadas en la redacción de este material, agregamos un Anexo con bibliografía complementaria sobre la narrativa docente y sobre los recursos formales implicados en su escritura.

La información se estructura de la siguiente manera:

1. Introducción: propósito, definición de conceptos básicos y estructura general del material de trabajo
2. Narrativa docente: su empleo en educación
3. Aspectos discursivos de la narrativa docente
4. Aspectos lingüísticos de la narrativa docente. Recursos para su escritura
 - 4.1. Narrativa docente I
 - 4.1.1. Análisis discursivo
 - 4.1.2. Recursos para la escritura
 - 4.2. Narrativa docente II
 - 4.2.1. Análisis discursivo
 - 4.2.2. Recursos para la escritura
5. Algunas pautas para la autocorrección y la corrección entre colegas
 - 5.1. Dificultades frecuentes en la escritura formal. Tabla de evaluación con ejemplos
 - 5.2. Corrección de ejemplos mediante el empleo de instrumentos de consulta lingüística
6. Ejercitación
7. Referencias bibliográficas
8. Anexo: bibliografía complementaria
 - 8.1. Narrativa docente
 - 8.2. Escritura en ámbitos educativos
 - 8.3. Recursos lingüísticos en línea para la escritura

Los aspectos discursivos y lingüísticos de las narrativas docentes son desarrollados a partir de dos narrativas que se contextualizan y cuyas fuentes se explicitan. A partir de esos ejemplos reales elaboramos una serie de tablas que resumen las dificultades en la escritura más frecuentemente encontradas, con su correspondiente explicación a partir de instrumentos de consulta lingüísticos (gramáticas, diccionarios, ortografías, manuales de estilo y de redacción) y con sugerencias para su corrección.





Además, se propone una ejercitación para poner en práctica los conceptos, las herramientas y las sugerencias brindadas en el libro, a fin de que cada lector (o grupo de lectores) pueda autoevaluarse.

Conclusión e implicancias

En el ámbito de la educación uruguaya la narrativa docente es solicitada y empleada en diversas instancias: bases de concursos, informes, evaluaciones... Citamos algunos ejemplos:

- En las bases del segundo concurso *Experiencias educativas con inclusión de TIC. Proyecto Sembrando experiencias (2013)*, cuyo objetivo general consistía en promover la inclusión de las tecnologías de la información y comunicación en la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), se esperaba que los docentes y los equipos de gestión involucrados produjeran narrativas de las experiencias educativas realizadas.
- En los informes de actividad de los practicantes en las escuelas, llevados a cabo por los docentes de práctica, se presentan secuencias narrativas que dan cuenta de los procesos pedagógicos desarrollados.
- En el Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) de la Anep, se les pidió a los actores involucrados en el proyecto Biblioteca Solidaria que realizaran narrativas docentes para registrar experiencias y generar insumos que permitieran reflexionar en torno al proyecto y evaluar su desarrollo en la institución educativa.
- Los educadores sociales emplean habitualmente este género discursivo como una herramienta profesional que, a partir de la documentación narrativa de los procesos educativos llevados a cabo, habilita la reflexión en torno a la acción.
- Como puede desprenderse de los ejemplos, contar con un material de trabajo que oriente la producción de este género discursivo para una eficaz comunicación en el ámbito educativo no solo es útil sino que se hace necesario. Por eso, consideramos que este libro será de mucho provecho para estudiantes y docentes, en general.
- Para concluir, nos gustaría destacar que este material de trabajo busca contribuir con las posibilidades reflexivas y epistémicas de la escritura, es decir, con su capacidad de trascender el mero registro y de configurar el conjunto de conocimientos que condicionan las formas de entender e interpretar el mundo, con el objetivo de mejorar la producción y la divulgación de los saberes y buenas prácticas de nuestros docentes.





Referencias bibliográficas

- BAJTÍN, M. (1998 [1979]). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. Argentina: Siglo XXI. Recuperado de: [http://www.internet.com.uy/arteydif/GRUPO_INVESTIGA/PDF/BAJTI N%20cap.%20G%C3%A9neros%20Discursivos.pdf](http://www.internet.com.uy/arteydif/GRUPO_INVESTIGA/PDF/BAJTI%20N%20cap.%20G%C3%A9neros%20Discursivos.pdf).
- BOLÍVAR, A. (2002). ¿De nobisipsissilemus: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, (n.º 1), pp. 40-65. Recuperado de: http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/2010/Bolivar_2002.pdf.
- SUÁREZ, D. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. *Revistae-Eccleston. Formación Docente*, año 3, (n.º 7), pp. 7-36. Recuperado de: <http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/Revista%20N%B0%207.pdf>.





A constituição da autoria na escrita de textos escolares

Jéssica Mendes da Silva Rodrigues
Isabel Cristina Ferreira Teixeira

Introdução

Segundo Auroux, a escrita é uma das principais tecnologias desenvolvidas pelo homem e tem um papel fundamental em nossa sociedade. O autor argumenta que a escrita “[...] é o primeiro suporte que permitiu à fala humana subsistir sem a presença de som emissor” (Auroux, 1998: 64).

A escrita serve não só para manifestar a linguagem humana e passar informações através dos tempos, mas também para estabelecer relações de poder, uma vez que “Vê-se bem sua ligação com a organização social e a instituição de novas formas de estabilidade e de conservação” (Auroux, 1998: 69).

Mas o autor entende que seu desenvolvimento relaciona-se ao avanço social e tecnológico; seu desenvolvimento não está ligado somente à opressão. Para o autor, “Seria superficial ligá-la simplesmente à opressão. Ela muda qualitativamente a natureza das ligações sociais e, porque torna possível a escrita da lei e da ciência... ela faz nascerem novas formas de liberdade humana” (Auroux, 1998: 69).

A escola é considerada um ambiente privilegiado do aprendizado da escrita; nessa instituição, ela é “tomada como uma manifestação formal da alfabetização, representa a aquisição de um bem cultural, significando certo prestígio decorrente do processo de escolarização” (Endruweit, 2009: 35). Por a escola ser, dentre outros, um ambiente formal de aprendizagem e ter um compromisso com o desenvolvimento da escrita, precisa buscar estratégias e metodologias que contribuam com a aprendizagem efetiva dos alunos.

Este trabalho visa verificar o modo como a escrita vem sendo trabalhada na escola, enfocando, de modo mais específico, o modo como o processo de autoria é desenvolvido na escrita. Na tentativa de responder a pergunta/problema de pesquisa “Como é desenvolvido o processo de autoria na escrita?”, parte-se da hipótese de que na escola não há efetivamente um trabalho com a escrita, bem como espaço para o aluno colocar-se como autor.

Fundamentação teórica

Esta parte é formada pelo embasamento teórico inicial que fundamenta a investigação a que se propõe este estudo; tentamos, portanto, refletir sobre o conceito de autoria, sobre a escrita na escola e sobre os índices de autoria.





O que é o autor?

Grantham explica que, para Foucault, o autor é “um princípio de agrupamento do discurso, a unidade e a origem de suas significações, o foco de sua coerência. Quer dizer: o autor é responsável pelo texto que produz” (Grantham, 2009: 91).

Em suma, o autor é aquele que reorganiza e reescreve discursos já existentes, podendo também lhe conferir novos sentidos, “[...] o que especifica um autor é justamente a capacidade de remanejar, de reorientar esse campo epistemológico ou esse plano discursivo, que são fórmulas suas” (Foucault, 2009: 297).

Orlandi, ampliando a noção de autoria, de acordo com a Análise de Discurso, explica que “Para nós, a função autor se realiza toda vez que o produtor de linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim” (2006: 24).

A escola, muitas vezes, tem dificuldades para reconhecer a autoria, isso porque possui um olhar equivocado sobre o texto do aluno. Ela não leva em consideração aspectos importantes no processo de escrita, restringindo sua análise a aspectos formais, da superfície do texto, como por exemplo, a ortografia e a pontuação.

Um caminho possível segundo Possenti seria uma reorganização escolar com ênfase em atividades significativas da linguagem. O autor entende que a escola poderia deixar de ser uma maquinaria excludente. Para isso, seria necessário “[...] desescolarizar em boa medida a escola, em reorganizar as atividades segundo critérios de relevância, com prioridade absoluta para as atividades de linguagem significativas, especialmente a leitura e a escrita, com especial destaque para as atividades de escrita” (Possenti, 2009: 101).

A escrita na escola

Para a escola, escrever é um *ato utilitário* (Endruweit, 2009: 43) em que o aluno escreve *para esse ou aquele propósito* (a ênfase pertence ao autor). A escrita tornou-se lugar para se demonstrar os conteúdos aprendidos em aula, assim “escrever bem significa escrever conforme as regras norteadoras desse texto ideal. Ideal em forma e também em conteúdo” (Endruweit, 2009, p. 44). Temos a imagem de que a escrita realizada dentro da escola é uma “formalidade, resultado de um treinamento para escrever na escola e fora dela” (Endruweit, 2009: 45).

Segundo Geraldi (1999), um dos discursos consagrados na escola sobre a escrita é que ela serve para preparar o aluno para o futuro: “[...] na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro” (Geraldi, 1999: 128). Muitas vezes alguns textos são reprovados, pois não contêm





aspectos gramaticais que a escola exige, porém são textos originais, autênticos, carregados de autoria, mas são reprovados porque o aluno “ainda não aprendeu o jogo da escola” (Geraldi, 1999: 130).

Devemos considerar o professor como determinante para o desenvolvimento do processo de autoria, visto que muitas vezes é o professor que conduz o processo de interpretação e até mesmo o impedimento deste (Lagazzi-Rodrigues, 2006: 98).

Índices de autoria

Segundo Possenti (2009), é importante relacionar a noção de singularidade à noção de autor. Para o autor, o texto não pode ser avaliado tomando apenas por base categorias da textualidade ou da gramática, mas sim em termos discursivos. A fim de objetivar a questão de autoria, procura-se responder a questão de como identificar a presença do autor, bem como distinguir textos que apresentam ou não autoria. É preciso “avaliar os indícios e não de ler marcas” (Possenti, 2009: 108). Muitos textos recebem boas notas por serem textos corretos, apesar de ser possível observar que estes não fazem sentido, desse modo “não é um texto (ou um texto de autor...)” (Possenti, 2009: 108). Um texto pode satisfazer *exigências de ordem textual* (a ênfase pertence ao autor), porém pode não ser um texto de qualidade.

Para ser verdadeiramente um texto, com sentido, é preciso que o texto tenha densidade, caracterização de lugares e objetos, que o autor marque posição no texto e subjetividade. Assim sendo “As verdadeiras marcas da autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática” (Possenti, 2009: 110).

Algumas atitudes podem ser indicativas de autoria, por exemplo, quando o autor assume atitudes como “dar voz a outros enunciadoreis, manter distância em relação ao próprio texto, evitar a mesmice” (Possenti, 2009: 110).

A variação pode ser um recurso favorável ao autor, desde que estejam empregados de forma adequada, trata-se de “um jogo de formas que não se repetem e uma escolha condicionada por fatores contextuais” (Possenti, 2009: 117). Estes são alguns indícios de autoria e se encontrados nos textos dos alunos devem ser vistos de forma positiva. A prática da escrita na escola deve considerar tais fatos e buscar estratégias e metodologias para que a produção escrita tenha objetivos além da correção gramatical.

Também podemos observar a autoria através dos shifters, “Os shifters possibilitam um retorno ao já formulado, ao intradiscursivo, e realizam um movimento de contenção que produz um efeito de controle da dispersão, efeito este característico da autoria” (Tfouni, 2001: 86).





O autor não possui controle sobre a deriva de sentidos, característica da linguagem, podendo ser também um recurso utilizado no processo de autoria, “para o sujeito autor a deriva é ponto de apoio, seja para criar manobras retóricas a fim de evitá-la... seja para escancará-la como recurso de denegação da equivocidade da língua” (Tfouni, 2001: 90).

Para Grantham, a pontuação pode contribuir com a autoria, pois “Quando emprega esses sinais, o sujeito-autor parece trabalhar com essa ilusão, na medida em que cria um lugar, em que sinaliza, em que “marca” um espaço para a circulação dos sentidos” (Grantham, 2009: 98), caracterizando um espaço para o surgimento de autores.

Metodologia da pesquisa

Este estudo tem como conceito central a autoria, questão vista inicialmente sob a ótica de Foucault e, depois, retomada pela Análise de Discurso que amplia a noção entendendo que o autor não precisa ser visto somente como aquele que funda uma discursividade, mas como quem produz um lugar de interpretação, ao construir um texto uno, coerente, com começo, meio e fim.

Partindo dessa perspectiva não nos interessa estabelecer um método a priori, interessa observar o objeto e, a partir dele, adotar procedimentos específicos de análise que ultrapassem os meramente formais, tradicionalmente observados pela escola, a não ser que tais procedimentos – formais – interessem por indiciar a presença ou o apagamento da autoria.

Para observarmos a autoria na escrita de textos escolares, dirigimo-nos ao 8º ano, turma final do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino na cidade de Pinheiro Machado/RS/Brasil. Em março de 2013, acompanhamos 15h/a de aulas de Língua Portuguesa para observar o procedimento metodológico usado para encaminhar o trabalho da escrita; o processo realizado pelos alunos para tal produção e, por fim, coletar os textos escritos para analisá-los sob a ótica da essencialidade da autoria para a constituição do sentido.

O corpus desta pesquisa constituiu-se pelos 16 textos dos alunos. Por razões éticas e visando manter a confidencialidade dos participantes os nomes dos alunos, do professor e da escola não foram identificados, de modo a preservar suas identidades.

Análise e resultados

Pudemos notar que em linhas gerais nas aulas de Língua Portuguesa as atividades predominantes desenvolvidas junto ao 8º ano eram de ordem gramatical. Mas interessava-nos a produção escrita. Por isso, acompanhamos os procedimentos pedagógicos relativos à





elaboração de um trabalho de escrita sobre a Páscoa, solicitados aos alunos em função da proximidade da data.

O trabalho seria um “livrinho”, para o qual os alunos teriam que pesquisar sobre o assunto e escrever um texto intitulado “O que é Páscoa?”. Após a entrega dos mesmos pedi à professora que os emprestasse a mim para que eu os analisasse.

Dos 16 alunos, selecionei 4 para demonstrar aspectos considerados relevantes para este estudo. O primeiro para mostrar como uma atividade de reescrita foi realizada. Os outros três para apresentar aspectos da autoria.

De maneira geral, os trabalhos apresentavam a mesma estrutura: capa, dados de identificação, texto e ilustração dos chamados símbolos da Páscoa com uma descrição dos mesmos ao lado. Na capa os alunos deveriam escrever “Trabalho de Português” ao centro e abaixo a cidade e a data; a segunda página, intitulada “Dados de identificação”, apresentaria o nome da escola, o nome do aluno, a data, a série, a turma, o nome da professora e da disciplina; na terceira página viria o texto com o título “O que é Páscoa?” e nas páginas seguintes a ilustração dos símbolos da Páscoa, acompanhados de suas legendas.

Os textos se repetiam, tratando-se apenas de texto feito na escola e para a escola. Os “livrinhos” constituíam-se basicamente de transcrição (“recorta e cola”) da internet, a maioria de um mesmo *site*; alguns mesclaram colagem de diversos sites, outros copiaram textos idênticos ao *site*, em trechos ou na íntegra. Em nenhum deles é mencionada a fonte da qual os textos foram retirados.

O primeiro texto analisado – que segue abaixo – exemplifica uma atividade de reescrita. Em sua primeira produção, o alunohavia evitado a estratégia de copiar, usada pelos colegas (o primeiro texto escrito pelo aluno não foi recuperado por nós). Ao mostrá-lo para avaliação, foi-lhe recomendado que reescrevesse o texto, pois “não dava para entender nada”. Aparentemente, o texto apresentava problemas de grafia, coesão e coerência, mas o modo como o texto foi visto e tratado fez com que o aluno mudasse totalmente seu texto e buscasse através da cópia que seu texto fosse aceito e aprovado. Dessa forma, “[...] a escola, apagando o processo de emergência da autoria, impedindo que o aluno vivencie o estranho, o diferente, o outro, trabalha para que ele permaneça aquém do “deslocamento” pelo qual o sujeito produz sentido e se assume enquanto autor” (Assolini, 2008: 173). Eis o texto do aluno, depois da avaliação (na transcrição do texto, foi respeitada a distribuição originalmente estabelecida no espaço da página):





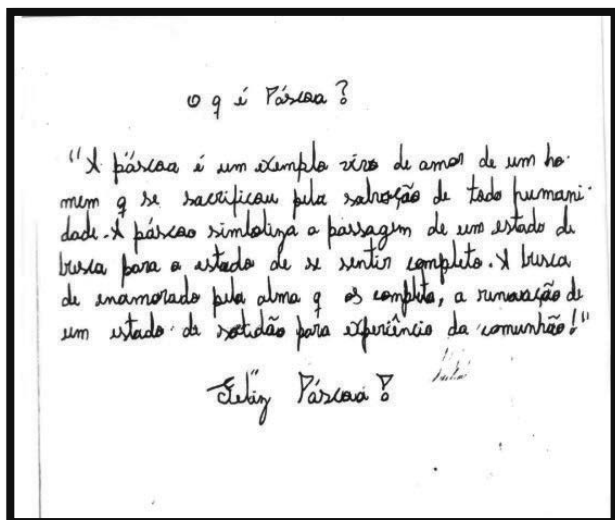
*Feliz Pascoa
Páscoa e tempo de...
de meditar, de Buscar.
de agradecer, de plantar
a Paz. tempo de oração
tempo de abrir os Braços
de abrir as mãos e de
ser irmão
Tempo de Recomeçar!
tempo de concessão
de compromisso de
salvação tempo de
perdão
Tempo de Liberdade,
de Libertação, de Passagem,
de Passar.
Tempo de Ressuição*

A situação apresentada é explicada por Assolini (2008), quando a autora diz que “Esses gestos quando castrados, comprometem negativamente os processos de instauração da autoria” (84). Geralmente as indicações do professor adquirem “um efeito de sentido de ordem” (Assolini, 2008: 84), de obrigatoriedade, o que conseqüentemente “levam o aluno a acreditar que sua (do aluno) produção de texto terá validade e será reconhecida se ele necessariamente obedecer às propostas preestabelecidas...” (Assolini, 2008: 84). Vemos que o professor procura conduzir para uma mesma direção todos os textos. Trata-se de um modelo preestabelecido, homogêneo, modelo que, uma vez adotado, não deixa margens para outros caminhos, outros discursos.

Poucos textos se diferenciavam dos demais, mostrando sinais de tentativas de autoria. Seleccionamos três trabalhos, por acreditar que se distinguem dos demais e por apresentarem indícios de autoria. Em um dos trabalhos, o aluno colocou o texto entre aspas, o que segundo Possenti pode ser reconhecido como “dar voz a outros”, visto que este recurso pode indicar um possível reconhecimento da presença do outro, ou seja, que o texto é de autoria de outra pessoa. Entendemos que o reconhecimento do dizer do outro aponta para a existência do dizer do autor e para a sua existência. Observemos abaixo, onde esse recurso é utilizado:

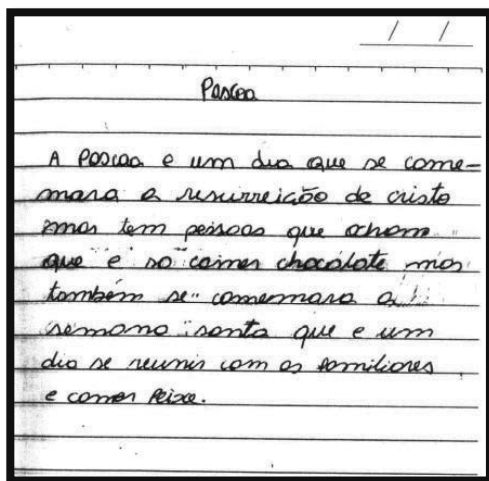


Anexo 1 - texto do aluno 2



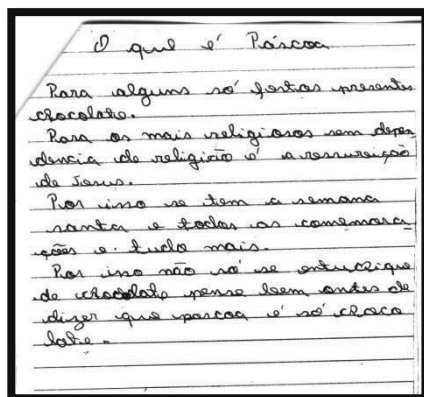
Em apenas dois trabalhos vemos que os alunos escreveram o texto com suas próprias palavras, fazendo intervenções e dando sentido de originalidade, como podemos ver abaixo:

Anexo 2 - texto do aluno 3



Podemos indiciar a autoria pelo dizer “tem pessoas que acham que é só comer chocolate”, plausível em uma situação de oralidade e entre interlocutores infantis ou adolescentes.

Anexo 3 - texto do aluno 4



Novamente aqui, podemos pensar na emergência da autoria em “[...] não se entupique de chocolate pense bem antes de dizer que páscoa é só chocolate”, em que há um dizer que remete à oralidade. Consideramos, no entanto, que a emergência da autoria não se resume às ocasiões descritas até aqui. É possível pensar que a omissão da pontuação, os erros de ortografia e mesmo a perda da coerência e coesão —que aparecem neste e nos outros “livrinhos”— apontem para a existência de um autor que se impõe pela não aceitação da proposta do professor. Talvez possamos dizer que, se a proposta não lhe parece significativa, não aderir a ela pode ser entendido como manifestação da autoria.

É possível dizer que o trabalho solicitado não abre espaço para o aluno se posicionar. Com isso queremos dizer que, apesar de as instruções do professor apontarem para um trabalho em consonância com os objetivos atuais das aulas de Língua Portuguesa —desenvolver habilidades de leitura e escrita— e para a adoção da teoria dos gêneros discursivos, a produção textual final não chega a ter o funcionamento esperado, porque não produz uma situação de escrita significativa nem o gênero para o qual a atividade didática se dirige. Se estamos escrevendo livros, por exemplo, não teríamos todos o mesmo título, nem teríamos dados de identificação. Vimos que a designação “livro” que remete a um instrumento legitimado pela sociedade, serve para a produção de um texto que podemos chamar de escolar, onde a autoria é afetada negativamente, pois é negada. Podemos dizer também que os “livrinhos” filiam-se ao



paradigma da redação escolar, em terceira pessoa, o que afasta a ideia de autoria. Possivelmente os poucos textos que demonstram resquícios de autoria serão apontados como “errados”, pois se diferem do modelo proposto.

Considerações finais

Os objetivos deste trabalho eram analisar a constituição da autoriana escrita dos alunos das séries finais do ensino fundamental; observar como os alunos expõem a autoria nos textos e refletir sobre o modo como a questão da autoria tem sido tratada na escola.

Os textos analisados em sua maioria mostraram-se repetitivos, típicos textos escolarizados e alguns se diferenciavam, demonstrando sinais de autoria. Os resultados comprovam a hipótese de que na escola não há efetivamente um trabalho com a escrita, bem como espaço para o aluno expor sua subjetividade e colocar-se como autor.

A análise dos textos possibilitou ver como o discurso pedagógico pode funcionar de maneira negativa nas produções escritas dos alunos, visto que “... as tentativas de o aluno ocupar a posição-intérprete são imediatamente asfixiadas, e os possíveis gestos de autoria... são lesados e sufocados, ainda em estado embrionário” (Assolini, 2008: 86).

Tornou-se visível a necessidade de reavaliar as práticas pedagógicas utilizadas, bem como a adoção de práticas significativas de linguagem. Nota-se também que é preciso valorizar o dizer do aluno, abrir espaço para que este possa interagir e aprender, permitir ao aluno se colocar como autor do texto e expressar sua subjetividade. Os alunos precisam ter autonomia e liberdade para se expressar, tornarem-se autores de seus próprios textos, produtores de significado, visto que “[...] o (a) professor (a) exerce um forte controle sobre a atividade de escrita, de maneira a conduzir as redações para um único sentido, aquele que o (a) professor (a) considera o melhor, talvez o único correto” (Coracini, 1999: 169).

Temos aprendizagem de uma língua ou de outro saber quando este começa a fazer parte da nossa vida e para que isso ocorra é preciso envolvimento e interação entre aluno e professor, sempre respeitando a possibilidade do dizer do outro. A escola é um importante espaço que deve procurar levar o aluno a ser reflexivo e crítico, com caráter conscientizador, para formar seres políticos transformadores da sociedade, levando-os a tornarem-se sujeitos ativos da sociedade transformadores desta e de si próprios.

Esperamos com este trabalho contribuir para a reflexão acerca da autoria na escrita de textos escolares e com isso para a busca de práticas que motivem e estimulem os alunos no processo de autoria.



Referências bibliográficas

- ASSOLINI, F. E. P. (2008). O discurso pedagógico escolar: condições de produção, interpretação e a emergência da autoria. In: L. V. Tfouni, *Múltiplas faces da autoria*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- AUROUX, S. et al. (1998). *A filosofia da linguagem*. Campinas: Unicamp.
- CORACINI, M. J. (1999). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes.
- ENDRUWEIT, M. L. (2009). Teorias Linguísticas e o ensino da escrita. In: C. L. da C. Silva et al. (orgs.). *Teorias do discurso e ensino* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Edipucrs. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/teoriasdodiscursoeensino.pdf>
- FOUCAULT, M. (2009). O que é um autor? In: M. Foucault, *Ditos e Escritos Estética – literatura e pintura, música e cinema* (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- GERALDI, J. W. et al. (orgs.). (1999). *O texto na sala de aula* (2 ed.). São Paulo: Ática.
- GRANTHAM, M. R. (2009). *Da releitura à escrita. Um estudo da leitura pelo viés da pontuação*. Campinas: Editora Rg.
- LAGAZZI-RODRIGUES, S. (2006). Texto e autoria. In: E. P. Orlandi & S. Lagazzi-Rodrigues (orgs.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes.
- ORLANDI, E. P. (2006). Análise de Discurso. In: E. P. Orlandi & S. Lagazzi-Rodrigues, (orgs.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes.
- POSSENTI, S. (2009). *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial.
- TFOUN, L. V. (2001). A Dispersão e a Deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do Letramento. In: L. A. Marcuschi, *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado das Letras.



Español y portugués, ¿la proximidad ayuda o entorpece?: “transferencia transitoria” entre lenguas vecinas

María Alejandra Oliveira Bermúdez

Este estudio se encuentra dentro del campo de investigación de la adquisición de segundas lenguas (ASL). Concretamente, se centra en el fenómeno de la influencia interlingüística (ILL), que se define como la interacción entre la lengua previa y la lengua meta, o como «the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired» (Sánchez 2011, 2015). Este campo de estudio tiene como objetivo explicar el rol que juegan las lenguas previas en el aprendizaje de una lengua meta (LE), especialmente, en qué situaciones y bajo qué circunstancias influyen estas en el proceso de aprendizaje de la lengua meta.

El contacto de lenguas entre comunidades de habla puede resultar en una amplia gama de fenómenos lingüísticos, desde los préstamos ocasionales hasta el bilingüismo completo. Entre esos fenómenos se encuentra el *portuñol* (Lipski, 2006).

¿Qué es el portuñol?. ¿Existe un solo tipo de portuñol?. Las peculiaridades de este híbrido lingüístico en la clase de ELE, ¿pueden denominarse interlengua?. Algunos escritores como Douglas Diegues —nacido en Ponta Porã, frontera de Brasil con Paraguay— defienden un proceso creativo original (en poesía) que envuelve elementos de varias lenguas en un proyecto que el propio autor ha denominado «portuñol salvaje». Este caso de portuñol es una invención literaria localizada en la triple frontera (Brasil-Paraguay-Argentina). Hijo de un brasileño y de una paraguaya de ascendencia hispano-guaraní, el autor nació en Río de Janeiro, pero fue criado en Ponta Porã, ciudad de frontera con Paraguay.

«El portuñol es una lengua en gestación que está naciendo», afirmó el Ministro de Cultura, Gilberto Gil, en el 5º Fórum Social en Porto Alegre en 2005. También el lingüista americano Stevens Fisher “profetizó” en el año 2000 el fin del portugués que se habla actualmente en Brasil, exactamente de aquí a 300 años, con fundamento en los cambios y préstamos existentes con países que hablan español, eso debido al aumento de los trueques comerciales incrementados por el Mercosur (en entrevista concedida por Stevens Roger Fisher a Eduardo Salgado. Revista Veja, nº 05/04/2000, pp. 11, 14, 15).

En 2015, académicos uruguayos propusieron que el *portuñol* sea reconocido como Patrimonio Cultural Inmaterial por la UNESCO. La iniciativa propone que, en primer lugar, exista un debate a nivel universitario sobre el *portuñol*: su historia en la frontera, en la formación del espacio frontera, en





la economía y en la formación de la identidad fronteriza, afirmó el promotor de la iniciativa, Julio Piastre, uno de los coordinadores del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) del Uruguay en el departamento de Rivera (norte), que hace frontera con Brasil.

Estos son apenas algunos de los fenómenos que engloba el contacto lingüístico. Como afirma John Lipski (2011): «El *portuñol* es un término ambiguo que suele denominar fenómenos de contacto de lenguas muy variados». Espacios fronterizos, contextos bilingües —y multilingües— y clases de segundas lenguas, son ejemplos de ambientes de yuxtaposición del español y el portugués donde no necesariamente se gesta el *portuñol* como lengua franca y sí como creación transitoria o *lengua del aprendiz* en dirección hacia la lengua meta.

Los ejemplos citados anteriormente denotan claramente la necesidad imperiosa de que exista una política lingüística concreta para el caso del sur de Brasil, que presenta un contexto bilingüe de lenguas cercanas. En este trabajo ofreceremos la descripción de algunas manifestaciones de dicho contacto lingüístico en clases de español LE en Río Grande del Sur, Brasil. Si se comparasen estos datos a los de otra comunidad de habla, donde no se yuxtaponen lenguas familiares como el portugués y el español, probablemente los resultados no mostrarían la misma correlación estrecha en la compenetración de ambas lenguas.

Marco teórico

La *Lingüística contrastiva* es la teoría que compara una lengua con otra. Esta teoría está fundada en el concepto de *interferencia*, es decir, en la tendencia del aprendiz de sustituir (o transferir) estructuras fonológicas, morfológicas, sintácticas y pragmáticas de la LE por trazos de la LM. Weinreich (1953) define por primera vez la *interferencia lingüística*, «contact - induced Changes» (contacto que produce cambios) o «cross-linguistic influence»:

[...] son los 'desvios' de la norma que ocurren en el habla de los bilingües, como resultado de su familiaridad con más de una lengua (Weinreich, 1953:10).

Actualmente, el fenómeno de la influencia interlingüística (ILL), se define como la interacción entre la lengua previa del aprendiz y la lengua meta, como «the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired» (Sánchez 2011, 2015). La afinidad entre lenguas puede determinarse por varios factores, existe una afinidad determinada por el factor geográfico, la contigüidad geográfica existente. La semejanza tipológica entre el portugués y el español le imprime al proceso de aprendizaje de ELE para lusohablantes una serie de





características que la diferencian de aquellas cuando la L1 es más distante debido a la afinidad propiamente lingüística. También se destaca la afinidad en el proceso de evolución histórico de ambas lenguas románicas, (Bermúdez, 2013). Sobre ello destaca J. Martín (2004) que: «Partir de una L1 cercana a la L2 otorga más posibilidades de interacción desde el primer momento del aprendizaje, constituyendo una ventaja inicial nada despreciable». La llamada *interferencia* en el aprendizaje de lenguas extranjeras no se debe únicamente a las diferencias tipológicas de las lenguas, sino también a las diferencias culturales entre comunidades lingüísticas, a las características individuales de cada aprendiz y a su situación y contexto, así pueden considerarse aspectos de uso en contexto como causantes de interferencia, los implícitos lingüísticos (Bermúdez, 2013).

Lipski (2011) afirma que «portuñol» es un término ambiguo que define fenómenos de contacto de lenguas diversos. En la actualidad, existen, de hecho, innumerables fenómenos lingüísticos que evidencian altos niveles de contaminación entre portugués y español, como confirma el surgimiento del «portuñol salvaje», citado anteriormente, y que comparten rasgos gramático-normativos que no impiden la comunicación gracias a la inteligibilidad de ambos sistemas lingüísticos. El fenómeno de la clase de E/LE no se caracteriza por la oscilación constante entre el portugués y el español y sí por la senda marcada de una hacia otra lengua, la transición desde el portugués hacia el español, manteniéndose permanentemente abierto el conducto de comunicación entre ambas, pero sin estructurarse un tercer código independiente. No se pretende una tercera lengua a parte y sí compensar, mediante diferentes estrategias y en diferentes etapas del proceso de aprendizaje, lagunas existentes en la adquisición del español.

Las fronteras entre las lenguas no son fijas y diversos tipos de translengua ocurren, tanto en la comunidad lingüística en contextos multiétnicos como en la clase de segundas lenguas. El bilingüismo deja entonces de entenderse como «dos» sistemas monolíticos separados por conjuntos de características específicas de cada uno, y pasa a concebirse como una serie de prácticas lingüísticas y sociales embutidas en una red de relaciones complejas. Es a partir de este concepto de transición que este estudio sobre influencia interlingüística fue abordado.

Según las constataciones de Almeida Filho (1995) en su trabajo pionero, con las que coincide Calvo Capilla (2007), la afinidad hace que la categoría de *alumno principiante auténtico* desaparezca en Brasil. Hoy, por lo tanto, se acepta el papel de la lengua materna del aprendiz como filtro, modelo para la adquisición de la SL y fuente activa de hipótesis (Calvo, 2007). El «paradojo del portuñol», como es denominado por la autora, facilita el avance rápido debido al nivel de comprensión que permite la transparencia léxica, por ello la proximidad entre dos lenguas —que





comienza con interferencias de la lengua materna— supone una ventaja en el proceso de aprendizaje, criterio con el que nos aliamos en este trabajo.

Investigación

Metodología

La investigación se caracteriza como una investigación-acción. Este tipo de investigación tiene por finalidad la práctica, en la acción de acuerdo con el ámbito social.

La investigación será de carácter cualitativo y de cuño etnográfico, teniendo como instrumentos de recogida de datos la observación de clases grabadas, la recolección documental para elaboración de un corpus documental y el diario de campo para anotaciones.

Se desarrolló un estudio en contextos formales de aprendizaje, cuando ambas lenguas fuesen próximas, haciendo uso de fundamentos sobre «influencia interlingüística», así como también sobre la competencia pragmática y sus principios. (Almeida Filho 1995, Calvi 2005, Calvo Capilla 2007, John Lipski 2006-2011, Fessi 2014, Sánchez 2015).

El objetivo principal del presente estudio es realzar la importancia de la influencia interlingüística entre lenguas próximas abordando cuestiones de cuño pragmático-discursivo y cultural. Como afirma Fessi (2014), las diferencias entre dos lenguas próximas no conducen necesariamente a dificultades de aprendizaje o a transferencias lingüísticas erróneas. Percibir las diferencias puede facilitar el aprendizaje. Siendo así, este estudio se desarrolla sobre la transferencia lingüística entre dos lenguas próximas —el portugués y el español— desde la perspectiva pragmática.

Participantes

Esta investigación involucró un grupo de 16 estudiantes de español como lengua extranjera, adultos con edades entre 18 y 45 años, y 2 profesores. La investigación se realizó durante un período de seis meses en una institución privada de enseñanza superior en Porto Alegre, RS.

Criterios de Inclusión y Exclusión

El criterio de inclusión de estos participantes, —todos ellos estudiantes de lengua extranjera, de los cuales 10 alumnos son de nivel *superior* (C1- MCER) y 6 de nivel *umbral* (B1- MCER)—, se debe al hecho de considerar que la transferencia de los componentes discursivos y los de cuño pragmático ocurre con más frecuencia, por el involucramiento natural de los estudiantes, en los niveles más altos, cuyo comportamiento





lingüístico nos permitirá observar la relación que existe entre dos lenguas en el mismo individuo.

El criterio de exclusión de participantes fue, consecuentemente, el de no considerar a los alumnos de niveles inferiores (A1, A2).

Recolección Documental

La recolección documental fue hecha a partir de actividades aplicadas en clase como parte de la investigación-acción, su aplicación y la negociación de los alumnos para resolverlas fue grabada y registrada en diario de campo. Consideramos importante trabajar con actividades lingüísticas de manera natural y espontánea (teniendo en cuenta los diferentes dominios y las situaciones externas) y para que los alumnos tuvieran la oportunidad de ser ellos mismos durante las interacciones, optamos por recoger los datos de análisis a partir de instrumentos (actividades) creados en torno a contextos comunicativos o «escenarios» específicos predeterminados.

Análisis de datos

En las grabaciones se recogieron para elaborar el corpus de datos de análisis ejemplos concretos de la interacción de las dos lenguas (dentro de las clases de E/LE), portugués (LM) y español (LE). Para ello, se recogieron datos durante observaciones realizadas en seis meses de duración. Obtuvimos datos orales y escritos. Se observaron transferencias tanto en niveles lexicales como a nivel pragmático e intercultural, como veremos en los ejemplos 1, 2 y 3.

Ejemplo 1: (alumno C1.4)

«Siempre me olvido de tocar la **campaniña** cuando llego. Voy a **quedar ligado**»

Este ejemplo denota dos dificultades: una en el sustantivo de la primera frase y otra en el uso de una expresión idiomática. La expresión en portugués «ficar ligado» corresponde a la expresión en español «estar atento», no obstante, traducida literalmente resulta: «quedar ligado», lo que provoca el malentendido comunicativo.

Desconociendo —o no dominando temporalmente— la forma usual en la lengua meta, el aprendiz recurre a su LM para resolver la dificultad y transfiere —de forma no permanente— un término de residencia temporal en su repertorio lingüístico a través de la traducción literal, una estrategia de compensación. Podemos destacar que el repertorio pragmático, incluyendo expresiones idiomáticas en contexto, constituyen el contenido





específico de nivel B2 o superior (MCER). Este alumno de nivel C1 está apropiándose de nuevos conceptos que hasta entonces desconocía.

En la primera frase se observa, en primer lugar, el uso del pronombre reflexivo en primera persona «me», el estudiante reconoce que es un verbo reflexivo: «olvidarse» y no «olvidar». En segundo lugar, también se observa la utilización correcta de la preposición «a» en la perífrasis de futuro. Se destaca la palabra «**campaniña**», en español: *timbre*, y en portugués: *campinha*, lo que llevó al estudiante, ante la falta del léxico concreto para «timbre», a sustituirla por su equivalente en la LM, sin embargo lo ha hecho demostrando su dominio en la formación del diminutivo en la LE y de algún bagaje lexical anterior ya que se remite al sustantivo *campana* en español para formar «campaniña» y no «campinha».

En el grupo de B1.1 observado, la mayoría de los calcos literales se relaciona con la perífrasis verbal. A diferencia de en español, en portugués la perífrasis verbal de futuro no se forma con *ir + a + infinitivo*, sino con *ir + infinitivo*. Por consiguiente, muchos participantes de un grupo más inicial tradujeron esta estructura del portugués y la aplicaron en español, resultando en calcos literales como *fueron comer*, *voy hacer*, *voy comer* y *voy salir*. En los ejemplos, los participantes tradujeron literalmente el significado de la palabra en la L1 portugués al español, cosa que ya no ocurrió en el grupo de C1.

Ejemplo 2: Un cumplido (alumno C1.4)

Profesor: —*Muy bien, alumno x.*

Alumno x: —*Gracias, es que leí antes de venir para clase.*

Ejemplo 3: (alumno C1.4)

Alumno: —El Rey fue tan simpático.

A diferencia del ejemplo 1, los ejemplos 2 y 3 son concretamente de transferencia de componentes pragmáticos. En el caso 2, se muestra la forma de reaccionar ante cumplidos o felicitaciones. El alumno transfiere su forma de reaccionar en la L1 hacia la L2. En portugués, al igual que en español, por lo general la forma de reaccionar es con humildad, justificando o explicando causas. En este ejemplo, hay correspondencia entre forma y función y, por lo tanto, resultó en una transferencia positiva desde su lengua materna.

En el caso 3, el alumno transfiere una forma de la L1 que coincide con su forma y además su función pragmática en la LE, la ironía. En portugués la forma «*ser tão simpático*» se utiliza para expresar lo que correspondería en español a «*fue tan simpático/fue más simpático que...*». En español el uso de dicha forma es utilizada irónicamente y expresa lo mismo. En este caso, la transferencia resultó positiva y no generó errores pragmáticos que tuvieran consecuencias comunicativas en la interacción.





La ironía es un fenómeno lingüístico (proveniente de la retórica) que puede ser abordado desde la pragmática muy eficazmente y depende de la interpretación de sus hablantes y de su contexto cultural. En la cultura brasileña, es un recurso muy adecuado y sus fórmulas coinciden muchas veces con el español.

Destaco la existencia de un tipo de *transferencia lingüística temporal* fruto de la transposición existente desde la LM hacia la LE, es decir, el alumno se vale de estructuras de su LM *temporalmente* y como estrategia para completar las lagunas aún existentes en la LE. Una transferencia que podríamos acuñar, por su carácter no permanente, como «transferencia transitória».

La transferencia, impropriamente denominada «definitiva», no se caracteriza como efectiva. Este término, *transferencia transitoria*, propio del ámbito jurídico, fue acuñado como lingüístico en este estudio debido a que la necesidad comunicativa en la nueva lengua es **circunstancial**, no permanente y, sin embargo, la transposición es de rutina y por lo tanto, frecuente. Ella cambia de etapas e intensidad; los «préstamos» integran la nueva lengua meta y, posteriormente, se desvinculan, ya deja de existir la situación de comunicación emergencial para la que fueron llamados.

La *transferencia transitoria* es precaria, ella pretende atender necesidades lingüísticas circunstanciales o excepcionales: el alumno vuelve a su fuente de hipótesis, su lengua materna. Su transferencia deriva de una necesidad rutinaria para la comunicación real, introduce, por lo tanto, cambios desde su L1, que serán de estadía temporal y de transición en dirección hacia el español. Apenas en estas emergentes hipótesis, el aprendiz recurrirá a lo que llamaremos «adicional de transferencia transitoria».

Tal adicional se caracteriza por ser temporal, no efectivo. Cuestionamos la calificación de «definitiva» para la transferencia, por transmitir la falsa idea de imposibilidad de nuevas fases en la lengua extranjera. El hecho de que el alumno haya transferido varias y sucesivas veces una estructura **no** determina la efectividad y la consecuente efectivización del llamado «adicional de transferencia transitoria». Es la naturaleza de la transferencia, impuesta por su propia lengua materna, lo que determina la efectividad. Siendo así, un término podrá ser transferido una única vez, en carácter «precario» (va para volver porque la necesidad de su servicio es transitoria y su permanencia innecesaria) o varias veces en carácter «semiefectivo» (va para quedarse hasta adquirir nuevos peldaños y conocimientos permanentes, porque la necesidad es semipermanente en aquella situación comunicativa). En el primer caso, recibirá adicional de transferencia transitoria —mientras sea necesario— teniendo como única fuente de origen la L1; en el segundo, también, aunque la intensidad del flujo transferido será en una escala menor.





En ambos casos de *transferencias transitorias* (de tipo precaria o semiefectivo) no nos encontramos delante de la *interlengua* —entendida como una lengua separada de ambos sistemas lingüísticos— sino frente a otro fenómeno que se compone como un proceso de compensación.

Conclusiones

El presente estudio aporta resultados interesantes para el campo de investigación sobre la ILL en el aprendizaje lenguas vecinas. Más concretamente, añade a las investigaciones previas en el contexto brasileño el aspecto temporal de lo transferido en la combinación de las lenguas portugués y español.

Cuando es el portugués la LM del aprendiz, dicha compensación se efectúa de manera espontánea y más natural debido a lo que Wittgenstein (1953) denominó ser un «aire familiar», es decir, un conjunto de manifestaciones de lenguaje identificables y reconocidas por una comunidad de hablantes y que comparten rasgos comunes. No existen trazos idénticos compartidos por los elementos dentro de la misma categoría pragmática en las dos lenguas, pero sí, como dice Wittgenstein, «semejanzas por familiaridad». Las estructuras de la lengua resultan familiares y fácilmente transferibles debido a que las correspondencias estructurales y las grandes coincidencias léxicas y, como es sabido, los diversos procesos evolutivos paralelos de ambas lenguas se ramifican y provocan ese aire familiar que nuestro alumno lusohablante identifica.

Esta perspectiva de la transferencia se contrapone al concepto de portuñol asociado a una condición única, la de atrito perjudicial con a LM. Defendemos, entonces, una concepción no negativa de la influencia interlingüística que se produce desde el portugués (LM) hacia el español (LE). Si bien esta nueva perspectiva no es tan amplia —a punto de considerarlo como único repertorio del aprendiz ni como su finalidad en la construcción de sentidos—, podemos decir que es posible identificar la influencia del portugués en la transición o en los «intentos de construcción» del español. Dicha transición está compuesta por *adicionales de transferencia transitoria* —evidentes y de carácter temporal— aunque puedan ellas aparecer en diferentes casos y etapas del aprendizaje y en un amplio abanico de temporalidad y permanencia que no podemos aún clasificar.

Siendo las fronteras lingüísticas fluidas y maximizadas por la proximidad entre ambas lenguas y por sus semejanzas por familiaridad, es conveniente destacar que en el caso de Brasil, concretamente del sur, por sus fronteras con Uruguay, Argentina y Paraguay, la propuesta podría ser la de una didáctica específica que aborde la influencia como positiva y que dé mayor importancia a los componentes pragmático-culturales. Las transferencias negativas nos parecen temporales —no permanentes—



(analizando niveles iniciales y luego niveles superiores), por lo tanto, una propuesta de un trabajo basado en la anticipación de las formas que tengan propensión a causar problemas comunicativos y en el aprovechamiento de aquellas formas transferidas que contribuyen al desarrollo del estudiante, resultaría eficaz.

Referencias Bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1995). *Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?* Campinas, S.P.: Pontes.
- BERMÚDEZ, M. A. (2013). *Español y portugués: las estrategias de aprendizaje específicas para el caso de lenguas afines* (Tesis de Maestría). España: Universidad de Jaén.
- CALVI, M. V. Aprendizaje de lenguas afines. *Revista RedELE*, (número 1). Recuperado de: <http://www.sgci.mec.es/redele>.
- CALVO Capilla, M. C. (2007). *Espanhol e português em contato: o atrito da L1 de imigrantes espanhóis no Brasil* (Tesis de maestría). Brasília: Unb.
- CALVO Capilla, M. C. (2009). *O efeito da língua materna na aquisição de línguas próximas*. In: XII Congresso Internacional de Humanidades. Brasília - UnB. Revista Intercâmbio dos Congressos de Humanidades. Recuperado de: <http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/299/246.pdf>.
- FESSI, I. (2014). *Influencias interlingüísticas: desarrollos recientes. Transferencias en adquisición de tiempo y aspectos en español L3*. Recuperado de: http://marcoele.com/descargas/19/fessi-transferencias_l3.pdf
- FRIES, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- LADO, R. (1957). *Lingüística contrastiva. Lenguas y Culturas*. (Trad. de Joseph A. Fernández) Madrid: Alcalá S.A.
- LARSEN-FREEMAN, D. y Long, M.H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- LIPSKI, J. (Set. 2011). Too Close for Comfort? The Genesis of "Portuñol/Portunhol". *Estação Literária*, V. 7, pp.6-14.
- LIPSKI, J. (2006). Too close for comfort? The genesis of "Portuñol/Portunhol". Selected proceedings of the 8th hispanic linguistics simposium, pp. 1-22.
- SÁNCHEZ, L. (2011). *Crosslinguistic influence in third language acquisition: English after German in Spanish/Catalan learners in an instructed setting*. Ph.D. Dissertation, University of Barcelona.
- SÁNCHEZ, L. (2015). L2 activation and blending in third language acquisition: Evidence of crosslinguistic influence from the L2 in a



- longitudinal study on the acquisition of L3 English. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18, (2), pp. 252- 269.
- WEINREICH, U. (1953). *Languages in Contact. Findings and Problems*, Nueva York: Publications of the Linguistic Circle of New York, 1 (7^a ed., La Haya, Mouton, 1970), trad. esp.: *Lenguas en contacto. Descubrimientos y problemas*, Caracas, 1974.
- WITTGENSTEIN, L. (1991). *Investigações Filosóficas*. Trad. José Carlos Bruni. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural.





Construção da identidade linguística em dois contextos interculturais de fronteira (Norte do México e Norte do Uruguai)

Maria Carmen Pintos Pereira de Pereira

Introdução

A globalização e a forte tendência na preservação da diversidade cultural e pluri/multilíngue no mundo contemporâneo têm despertado uma grande preocupação entre numerosos cientistas, artistas, escritores, políticos e líderes das comunidades linguísticas e defensores dos direitos humanos.

Essa preocupação tem sido evidenciada nos dois países envolvidos neste trabalho de investigação. Atualmente, os programas educativos, tanto no Uruguai como no México, promovem o ensino de línguas em contextos interculturais, nos diferentes níveis escolares, desde as séries iniciais até o ensino superior.

No México, no ano de 1939, reúnem-se na cidade do Distrito Federal filólogos e linguistas para criar o Conselho de Línguas Indígenas, que seria a encarregada de programar as futuras ações da educação dos idiomas autóctones nas regiões indígenas (Rojas, 1997: 2). A partir desta primeira iniciativa de estudar as línguas indígenas e o seu ensino, implementa-se diferentes ações com o propósito de revitalizar todas as manifestações culturais existentes no México. Em 1992, instrumentalizam-se políticas a respeito do ensino de inglês como segunda língua ou língua estrangeira. O estado de Tamaulipas, localizado ao norte do país e fronteiro com Estados Unidos, é o quarto estado a ser instrumentado o Programa de Inglês na Educação Básica, PIEB, iniciado em 2001. Este programa tem como objetivo geral que os alunos obtenham os conhecimentos para participar em práticas sociais de língua de maneira oral e escrita, com falantes nativos e não nativos do inglês. Desta maneira, «através dos intercâmbios comunicativos, os usuários da língua constroem e exibem ativamente as funções e as identidades sociais e culturais» (Van Dijk, 2002: 30).

Na cidade de *Victoria*, local onde a presente pesquisa foi realizada, 13 escolas participam do programa, sendo selecionada para este estudo a Escola *Club de Leones Matutina*, localizada nas ruas Dez e Onze Anaya, dadas as características do alunado do 6º ano B: quatro procedem do país vizinho, sendo sua língua materna o inglês e a segunda língua o espanhol, como também, alunos que possuem vínculos afetivos e atitudinais com o inglês, adotando-o como língua própria.

No estado uruguaio, o desenvolvimento das ações políticas – linguísticas estariam propostas a partir dos interesses nos diferentes períodos históricos. Essas ações, até os anos de 1985, tiveram um caráter





homogêneo e unificador em defesa do espanhol como língua oficial da nação e do ensino, documentado e promovido através da Lei de Educação Comum (1877). Dessa maneira, as minorias linguísticas regionais existentes no país, como as comunidades luso-falantes da fronteira uruguaia com o Brasil ou de comunidades de migrantes (italianos, russos, galegos, armênios, etc.) deixaram de ser pensadas.

No artigo 4 das Declarações do Protocolo de Intenções (13/12/91) do Tratado do Mercosul (Mercado Comum do Sul), que entra em funcionamento em 1994, manifesta-se o interesse de difundir o aprendizado de idiomas oficiais do bloco (espanhol e português), através dos sistemas educativos. Para isso, o Uruguai deveria instrumentar os mecanismos para cumprir com esse propósito: o ensino do português como língua de relevância social e cultural, e como meio eficaz para o planejamento da identidade regional.

No relativo ao ensino do português, implementam-se, no ano de 2003, em três escolas de Tempo Integral das cidades de Artigas e Rivera, e no ano de 2004, em uma escola também de Tempo Integral na localidade de Aceguá, todas elas localidades fronteiriças com o Brasil, o Programa de Imersão Dual Espanhol – Português, cujo propósito era formar alunos bilíngues e bi-dialetais. Esse programa, no ano de 2006, sofre algumas alterações e passa a ser denominado Programa de Português por Conteúdos Curriculares, introduzindo-se também em dois contextos não fronteiriços com o Brasil (nas cidades de Montevideu e Salto).

Com base na situação linguística presente nas duas escolas selecionadas para a pesquisa, a escola *Club de Leones Matutina* (México) e a Escola *General Fructuoso Rivera N°74* de Aceguá (Uruguai), pretende-se, com este estudo, evidenciar e (re) conhecer os valores e atitudes linguísticas dos alunos do 6º ano do ensino fundamental dos dois contextos fronteiriços e interculturais bilíngues (espanhol/inglês – espanhol/português).

Assim sendo, as perguntas estruturadoras deste estudo são: como se caracteriza a identidade linguística que adota o aluno partícipe de contextos de ensino intercultural bilíngue? Quais as semelhanças e as diferenças encontradas nos dois contextos investigados?

Referencial teórico

Contextos fronteiriços interculturais e bilíngues

Os dois contextos envolvidos nesta investigação estão situados geograficamente em regiões de fronteira, para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Faixa de fronteira é considerada uma região que compreende uma faixa interna de 150 km de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional. Assim, por um lado, a fronteira





norte do México com os Estados Unidos, e por outro, a fronteira norte do Uruguai com o Brasil.

Becker (2007: 20) afirma que fronteira deve ser compreendida como «... um espaço não plenamente estruturado e, por isso mesmo, potencialmente gerador de realidades novas». Por isso mesmo, elas podem coexistir, dependendo das suas atividades sociopolíticas e econômicas contextualizadas num mesmo território. Neste sentido, os contextos fronteiriços devem ser compreendidos como um componente especial dentro de um território passível de múltiplas transformações, dada à intensa dinâmica e suas implicações sociais e culturais, considerando, neste trabalho principalmente as implicações linguísticas.

Tendo por base que estes espaços fronteiriços são heterogêneos entre si, faz-se necessário pensar no enfoque intercultural embasado nos programas de educação intercultural bilíngue (EIB), do qual as escolas fazem parte.

Assim, a interculturalidade é proposta como um processo de conhecimento, reconhecimento, valoração e apreciação da diversidade cultural, étnica e linguística que caracteriza e se manifesta nas distintas formas culturais. Neste sentido, a interculturalidade, em uma significação ampla, considera a língua como dimensão que permeia a cultura de um povo e assim, a identidade de seus membros, desempenhando um papel muito importante no desenvolvimento sociocultural (cf. López; Crispín; *et al*, 2008).

Nesta perspectiva, a linguagem é concebida, por um lado, como uma prática social (Arnoux, 2010: 2) que ao mesmo tempo reflete e limita os contornos das coletividades humanas e, por outro, como um fenômeno essencialmente variável. Ao referir-nos a esta característica pensamos, no nível micro, onde se manifestam, por exemplo, as variáveis fonológicas, mas também no nível macro, onde falar significa, mais do que usar uma variante frente à outra, privilegiar ou não o uso de uma língua sobre outra em um determinado contexto, e sim identificar-se com a língua.

Assim sendo, a identidade também é vista como algo fragmentado e instável. Segundo Rajagopalan (2003), já não há mais quem acredite que as identidades se apresentam como prontas e acabadas. De acordo com o autor, ocorre justamente o contrário, isto é, acredita-se que todas as identidades estão em permanente estado de transformação, de ebulição. Isto significa dizer que as mesmas estão sendo constantemente reconstruídas e que «em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo» (Rajagopalan, 2003: 71).

Para Chryssochoou (2003), a identidade está formada por três componentes: um elemento cognitivo (conhecimento de si mesmo), um elemento afetivo (demandas, emoções, desejos e sentimentos frente aos





outros e a si mesmo) e um elemento comportamental (ações e condutas próprias frente aos outros).

Neste sentido, a identidade linguística passa a ser o vínculo que cria o indivíduo com a comunidade de fala da qual é membro e cuja variedade de língua adota como própria. Tem uma gênese complexa, um desenvolvimento que não é linear, que não é causa-efeito, que não tem uma só direção, pelo que se torna indeterminada, circunstancial, construída dinâmica e reciprocamente (Duszak, 2002). Um falante não constrói uma única e unificada identidade linguística para as diferentes situações comunicativas. Ele constrói identidades linguísticas múltiplas e complexas, como os mesmos atos de interação comunicativa, produto do reconhecimento antecipado.

As atitudes linguísticas são um conjunto de crenças, sentimentos e tendências frente a uma língua, dialeto ou maneira de falar (cf. Martínez; Mora; 2008).

A identidade linguística manifesta-se principalmente através das atitudes linguísticas. Por sua vez, as atitudes linguísticas também se constituem desses três fatores: por fatores cognitivos (o que cremos e conhecemos sobre nossa maneira de falar e a dos outros); afetivos (as ações avaliativas de nós mesmos e dos outros seres humanos frente a outros seres humanos) e comportamentais (a postura ou conduta que assumimos frente a uma ideia ou juízo, frente aos demais e na reação que eles geram em nós). Esses fatores, desde o ponto de vista da psicologia social, podem ser favoráveis ou desfavoráveis, podem ser considerados como o resultado das atitudes a respeito da presença real ou simbólica de um objeto que provoca geralmente uma reação avaliativa (Álvarez, Martínez e Urdaneta, 2001: 146). Os fatores cognitivos, afetivos e comportamentais podem ser positivos ou negativos segundo a disposição que o interlocutor apresente em relação à fala dos outros ou da própria.

Metodologia

Para este estudo, optou-se pela metodologia etnográfica de pesquisa qualitativa; instaurando uma perspectiva de estudo situado dos significados e usos das práticas sociais linguísticas cotidianas nos dois contextos fronteiriços. Segundo Rodríguez Gómez *et al* (1996: 10), uma investigação etnográfica é «um método pelo qual se aprende o modo de vida de uma unidade social concreta, podendo ser uma família, uma turma ou uma escola».

Assim, a etnografia é um processo sistemático de aproximação a uma situação social, considerada de maneira global no seu próprio contexto natural. O objetivo fundamental e o ponto de partida que orienta todo este processo da investigação é a compreensão empática do fenômeno objeto de estudo.





Contextos da investigação

Na cidade *Victoria*, no Estado de Tamaulipas-México, a escola selecionada para este estudo é a escola *Club de Leones Matutina*, localizada nas ruas Dez e Onze Anaya, dada as características de sua população, quatro alunos procedentes dos Estados Unidos, sendo sua língua materna o inglês e a sua língua adicional o espanhol, como também, alunos que têm construído vínculo afetivo e atitudinal com o inglês, adotando-a como própria ou não a partir da implementação do Programa Nacional de Inglês em Educação Básica, desde o ano de 2001.

Na localidade de Aceguá, Uruguai, a escola *General Fructuoso Rivera N°74*, localizada na Avenida Isabel Rodriguez de Matto, os alunos possuem como línguas maternas o português ou o espanhol, principalmente por estarem imersos num contexto bilíngue. Até o 4º ano participavam do Programa de Imersão Dual Espanhol-Português e no 5º e 6º ano passaram a modalidade de ensino a partir do Programa de Português por Conteúdos Curriculares.

Instrumento

Os instrumentos de pesquisa utilizados são os descritos a continuação:

A observação atuante e a entrevista informal, como modo de «compreensão» do contexto de fronteira objeto de estudo.

O instrumento questionário desenhado está organizado a partir de duas grandes categorias. Uma inclui os dados gerais dos alunos (educação, gostos e preferências linguísticas, integração cultural e identidade linguística), e a outra, dados familiares (nível linguístico, integração cultural e identidade linguística) (Ver anexo 1). São em total 32 perguntas fechadas (sim ou não) e 11 perguntas abertas (que requer uma análise más detalhada). Na escola *Club de Leones Matutina* este instrumento foi aplicado no período de janeiro a junho de 2014; e na escola *N°74 Fructuoso Rivera* no período de outubro a dezembro do mesmo ano.

Outro instrumento utilizado é a produção escrita de textos narrativos, a partir de uma sequência de imagens¹⁸ (ver anexo 2) nas línguas em que se desenvolvem os programas: no México em espanhol e inglês; no Uruguai em espanhol e português. Nesta fase da pesquisa somente foram analisados os textos escritos em espanhol, com o intuito de enriquecer a discussão sobre a identidade linguística dos alunos do ensino fundamental partícipes de programas bilíngues.

¹⁸ Este instrumento foi idealizado pelas professoras Valesca Brasil Irala e Beatriz Gabbiani. Ilustrado por Marcelo Cerrilla Peralta.



Resultados e discussões

A seguir, apresentamos alguns resultados das entrevistas/questionários analisadas e interpretadas de acordo com as perguntas feitas e os textos em espanhol produzidos pelos alunos nos dois contextos, bem como os objetivos sobre as quais foram elaboradas.

Na primeira etapa da análise discutiremos sobre os dados gerais dos alunos, enfatizando pontos como educação, gostos e preferências linguísticas, integração cultural, atitudes e identidade linguística.

Escola N°74- Aceguá

¿En cuál lengua te sientes más a gusto escribir? (3) Portugués (10) Español (2) en ambas

Escola Club de Leones – Cd. Victoria

¿En cuál lengua te sientes más a gusto escribir? (5) Inglés (25) Español (2) en ambas.

Em contradição aos dados obtidos no ato de optar em qual língua escrever o texto primeiro (12 alunos da escola 'A' optaram escrever o texto em português primeiro que em espanhol e 9 alunos da escola 'B' em inglês), o sentir-se desconfortável para escrever em português ou em inglês (ver quadro anterior) pode-se associar com a ideia do apego à sua língua materna (no caso da maioria o espanhol). Neste sentido, consideramos a contribuição de alguns linguistas aplicados, Foster, 1962; Hall, 1959 (*in* López, J. S.; Crispín, L. B.; Rodríguez, B. S.; *et al.* 2008: 21), que caracterizam o aprendizado de uma língua adicional como um “choque de consciência”; seguindo este raciocínio, acreditamos que o resultado dos encontros sociais entre duas ou mais línguas, torna-se para o aluno uma ameaça, e desta forma, os mecanismos de defesa de uma pessoa se ativam para reduzir o trauma, ou seja, optando assim, pelo distanciamento em relação a língua adicional.

Contudo, 78% do total de alunos do 6º ano da escola 'B' afirmam gostar de escrever em inglês (ver próximo quadro), porcentagem interessante em comparação com a questão anterior. Entre os argumentos, eles mencionam, principalmente, aprender para poder compreender o inglês (nas quatro macro habilidades) quando viajarem para os Estados Unidos: *Me gustaría hablar inglés completamente, para cuando yo vaya a un país donde hablen inglés yo pueda entender (A.); Las palabras son más cortas (F.); Es divertido (Fe.); Me gustan muchas palabras y tengo buena pronunciación (L.); Porque me gusta aprender cosas nuevas (N.); Porque aprendo a hablar otro idioma (J.); Porque vengo de USA (A.).*



A. Escola Nº74- Aceguá

¿Te gusta escribir en portugués? (9) Sí, (6) No.

B. Escola Club de Leones – Cd. Victoria

¿Te gusta escribir en inglés? (25)

Na escola 'A', 60% dos alunos do 6º ano afirmam gostar de escrever em português, porcentagem inferior que na hora da escolha da opção da produção escrita, entre os argumentos do não gostar de escrever, destacamos os seguintes: «*Porque es un poco diferente al español*» (A.); «*No porque no sé muy bien*» (K.); «*Porque no sé escribir en portugués*» (A.); «*No porque no sé mucho y me complico*» (F.); «*No porque tengo faltas*» (M.).

Acreditamos que a influência do contexto de fronteira e os laços de pertencimento ao grupo condicionam a próxima pergunta: *escreves em português ou em inglês fora da escola?* (próximo quadro); somente três da escola 'A' negam escrever em português fora da escola e aqueles que o fazem, utilizam esta língua principalmente no contexto familiar (bilhetes, recados aos pais) e nas redes sociais; na escola 'B', cinco alunos afirmam não escrever nada em inglês fora da escola; isso indica a necessidade de comunicar-se, justificando assim, a ideia de bilinguismo condicionado pela adoção de uma nova maneira de pensar, de viver, e pelo meio social e momento histórico que eles estão imersos.

A. Escola Nº74- Aceguá

¿Escribes en portugués afuera de la escuela? (9) Sí, (3) No, (3) algunas palabras.

B. Escola Club de Leones – Cd. Victoria

¿Escribes en inglés afuera de la escuela? (18) Sí, (5) No, (9) algunas palabras.

Até este ponto da análise dos dados obtidos no questionário, nas entrevistas informais e na observação participante, podemos constatar que a identidade está intrinsecamente relacionada com a língua, de modo que podemos chegar a confundir o que sentimos pelo outro com a valorização que fazemos do seu modo de falar.

A análise atrelada às questões anteriores (perguntas 5, 6, 7, 21, 22 y 24 do questionário) se desdobram de forma proposicional ao destacarmos as atitudes linguísticas positivas dos alunos dos dois contextos fronteiriços pesquisados em relação à importância dada por eles frente à aquisição da língua adicional nas quatro macro-habilidades comunicativas (ler, escrever, falar e ouvir) —ver o próximo quadro. A continuação, transcrevem-se algumas atitudes linguísticas:





Escola 'A': *Porque es bueno aprender idiomas (A.); Porque me voy a Brasil en 2015 (M.); Porque con eso cuando grande tenés un trabajo (T.); Porque puedo hablar con amigos brasileiros (L.); Porque te puede ayudar más adelante en trabajo (A.); Porque cuando sea grande lo precisaré (K.); Porque es bueno para el futuro (M.); Sí, porque puedo hablar con otras personas brasileiras (An.); Porque puede ayudar en algo (N.); Porque algún día puedo necesitar hablar en portugués (A.); Porque vivimos en frontera con Brasil (F.); Porque es importante (C.).*

Escola 'B': *Cuando vayas a un país donde hablen inglés pueda entender (A.); Porque algún día lo vas a necesitar en algún trabajo, cuando seas grande (F.); Para entender que dicen los estadounidenses (A.); Es importante saber otro idioma (F.); Nos va a servir para cuando seamos grandes (L.); Para aprender y saber qué decir cuando vas a USA (N.); Porque podríamos ser bilingües (J.); Me gustaría irme a trabajar a otro lugar donde hablen inglés, tendría más oportunidades (F.); Se necesita para la vida (E.); Porque para todo utilizamos el inglés (M.); Porque te puede ayudar al trabajo (D.); Para viajar a diferentes países (H.).*

A. Escola Nº74- Aceguá

¿Consideras importante aprender a escribir/leer/hablar/entender en portugués?

(15) Sí, (0) No.

B. Escola Club de Leones – Cd. Victoria

¿Consideras importante aprender a

escribir/leer/hablar/entender en inglés?

(31) Sí, (1) No.

Considerações finais

Ao partirmos da proposição que nos tempos atuais, segundo Pruvost de Kappes (2008:4), «nos distanciamos das nossas raízes», e que a identidade é «entendida como a afirmação, o reconhecimento e a vinculação com a realidade dos sujeitos que a constituem e reconstituem nas diferentes culturas» (López, *et al*, 2008:38), sofrendo constantes reestruturações, influenciadas pelos novos contextos sociais que integra o sujeito; estamos assumindo que a identidade é relacional, para existir, depende de algo fora dela: a saber, de outra identidade, de uma identidade que ela não é, que difere da própria identidade, mas que, entretanto, fornece as condições para que ela exista. A identidade é, assim, marcada pela diferença e pela semelhança.

Seguindo esta linha de raciocínio, podemos salientar que nos dois contextos fronteiriços pesquisados, e mais precisamente nos dois grupos escolares do 6º ano do ensino fundamental partícipes de programas educativos interculturais bilíngues (espanhol/inglês – espanhol/português),





a identidade linguística se constitui mais pelas diferenças entre si, dentro do mesmo contexto, que pelas semelhanças; e, no entanto, mais pelas semelhanças entre os dois contextos fronteiriços, que pelas diferenças.

Diferenças e semelhanças que foram identificadas em base as atitudes linguísticas que formam parte da identidade das pessoas e dos grupos nos quais elas se desenvolvem, num contínuo intercâmbio, enriquecimento mútuo e em interação.

Ao assumir que a «identidade linguística nos define tanto como indivíduos quanto como ao grupo que pertencemos» (Pruvost de Kappes, 2008: 2); deparamo-nos, no entanto, que hoje seria utópico pensar em estabelecer fronteiras linguísticas e categorias para os valores e as atitudes linguísticas de um grupo social determinado em constante transformação (já é complicado estabelecer os limites territoriais, que em alguns casos são mais virtuais que geográficos como no caso da fronteira Uruguai – Brasil).

Não obstante, a partir das discussões dos dados obtidos na pesquisa de campo, fomos evidenciando os fatores cognitivos, afetivos e atitudinais que intervêm diretamente na construção da identidade linguística e, que se manifestam nas atitudes linguísticas expostas pelos alunos dos dois contextos, ou seja, em ações avaliativas dos outros, da sua forma de falar e agir e da reação que eles geram em si próprios; podemos sugerir que as atitudes que os alunos estabelecem em relação às línguas não se restringem à influência do espaço institucionalizador da escola, mas, principalmente, através da forma como buscam se identificar, dizer-se e se colocar como bilíngues (ou não) ou como biletreados (ou não) dentro do grupo social que fazem parte.

Recordamos também, no entanto, que para o reconhecimento e a preservação da identidade linguística não é suficiente proteger e ampliar a quantidade de falantes de uma língua, senão que se deve «preservar a liberdade de pensamento, uma particular maneira de ver a vida, uma identidade que transcende o linguístico e abrange os mais variados aspectos» (Pruvost de Kappes, 2008:4); e este é o desafio do professor enquadrado em projetos interculturais bilíngues, fundamentados na formação de sujeitos competentes comunicativamente.

Referências bibliográficas

ALEJANDRÉ, A. A. P. (2012). «Migración y diversidad cultural. La experiencia de alumnos transnacionales inscritos en la Licenciatura en Lingüística Aplicada». Em: D. J. D.Méndez & M. M. Gómez (Coord.) *Experiencias investigativas de interculturalidad educativa*. Colección con ciencias Humanas y Sociales 8. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.





- ÁLVAREZ, A. et al. (2001). «Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: otra cara a la identidad». *Boletín Antropológico*, Año 20, Vol II (n. 52), pp. 145-166.
- ANEP-CEP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Común*. Montevideo: ANEP.
- ARNOUX, E. N. (2010). *Las representaciones ideológicas del lenguaje. Spanish in context*, vol.7, (n. 1), pp. 1-24.
- ÁVILA, R. (1998). *Lenguaje, medios e identidad nacional. European Review of Latin American and Caribbean Studies*, pp. 105-112. Disponible en: <<http://www.colmex.mx/personal/cell/ravila/docs/idnacreel.pdf>>
- BARRIGA, R. V. & Parodi, C. (1998). XIV. Lingüística Aplicada. Lingüística y educación. En R. V. Barriga & C. Parodi (Ed.), *La Lingüística en México 1980-1996*. México: El colegio de México.
- BARRIOS, G. (2009). El tratamiento de la diversidad lingüística en el "Debate Educativo": paradigmas teóricos, representaciones y políticas lingüísticas. Em: *Encontro internacional de pesquisadores de políticas lingüísticas*. Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: AUGM.
- BAZÁN, A. R. & López, M. V. (2002). Los componentes en la adquisición de la lengua en la escuela primaria mexicana: un caso de validación de constructos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7 (n.16), pp. 603-625.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2008). *Escolas de fronteira*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf.
- BUSO, M. P. et al. (2013). La identidad en el discurso. Reflexiones teóricas sobre investigaciones empíricas Identity in discourse. Theoretical reflections on empirical researches. *La Trama de la Comunicación*, vol. 17, pp.345-358.
- CARRILLO, A. S. (2012). Experiencias Áulicas en interculturalidad. Investigación de Interculturalidad en la Escuela Primaria. Em: D. J. D. Méndez & M. M. Gómez (Coord.), *Experiencias investigativas de interculturalidad educativa. Colección con ciencias Humanas y Sociales 8*. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- CERQUEIRA, S. S. A. (2010). *Identidade e práticas discursivas: reflexões sobre um caso. Universidade de Évora: Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Disponible en www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slt57/06.pdf.
- COLE, M. & Scribner, S. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- ELS, T. & Sani, J.M. (2002). Documentos de debate de la 46a. Conferencia Internacional de Educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXXII, (n. 3), pp. 107-123.





- FENNER, A L. (2006). Cultura e identidade: relatos de bilíngües. *Revista Línguas & Letras de La Universidade Estadual do Oeste do Paraná*, vol. 7, (n. 12), pp. 127-138.
- FRANCIS, N. (1991). Educación Bilingüe: la tradición oral en la adquisición de la lectoescritura. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. 3 (n.3), pp.49-84.
- GANZOLLI DE OLIVEIRA, J. V. (1999). Cultura latinoamericana: Lenguaje e Identidad. *Revista Andina*, vol.17, (n.1), pp. 235-241.
- GILBÓN, D.M.A. (2008). Reseña de "Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México" de José Luis Ramírez Romero (coord.). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol.10, (n.1), pp. 1-6.
- GRIESHABER, S. & Cannella, G. S. I. (2005). De la identidad a las identidades: Cómo aumentar las posibilidades en la educación temprana. Em S. Grieshaber & G. S. Cannella (coord.), *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HAMEL, R. E. et al. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, (n.20), pp.83-107.
- HERNÁNDEZ, K. L. (2014). *Lengua e identidad cultural*. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- HORNBERGER, N. H & Skilton-Sylvester, E. (2003). Revisiting the continua of biliteracy: international and critical perspectives. Em: N. H. Hornberger, (ed.), *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy. Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- KRAUSE-LEMKE, C. (2010). A língua espanhola entre o português e o ucraniano: um estudo sobre a aprendizagem de terceiras línguas. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação*, (n.52). Disponível em <http://www.rieoei.org/2831.htm>.
- LÓPEZ, J. S. et al. Referentes conceptuales de la educación intercultural bilingüe (EIB). Em: S. Schmelkes (coord.), *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México, D.F: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Secretaría de Educación Pública.
- LÓPEZ, J. S. et.al. (2008). Orientaciones pedagógicas para la educación intercultural bilingüe (EIB). Em: S. Schmelkes (coord.), *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México, D.F: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Secretaría de Educación Pública.





- LUDI, G. (1997). Towards a better understand of biliteracy. Em: E. Pontecorvo (ed.), *Writing development: An interdisciplinare View*. Amsterdam: John Benjamins.
- MARTÍNEZ, H. M. & Mora, E. (2008). La identidad lingüística y los trastornos del habla. *Boletín de Lingüística*, vol.20, (n.29), pp. 85-101.
- MIGUEZ, M. P. F. (2008). Nunca es tarde para comenzar. Bilingüismo indígena y enseñanza bilingüe en primaria. Em: G. T. Bertussi & G. G. González (coord.), *Anuario educativo mexicano visión retrospectiva*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- PRUVOST de Kappes, M. (2008). *El lenguaje que nos identifica*. Disponible em: <http://www.educar.org/articulos/ellenguajequenosidentifica.asp>.
- TINAJERO, G. V. (2013). Bilingüismo, Cultura escrita y Escuela Intercultural: Balance de una década. Em: A. A. Carrasco & G. B. López (coord.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*. México: Fundación MS.
- RAJAGOPALAN, K. (2003). *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola.
- RAMÍREZ, J. L. R. (2009). Estado del conocimiento de las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México. *Revista Iberoamericana de educación*, (n.51), pp. 1-12.
- REYES, M. R. C. et al. (2011). Políticas Lingüísticas Nacionales e Internacionales sobre la Enseñanza del Inglés en Escuelas Primarias. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, vol. 6, (n.12), pp.167-197.
- RICHARDS, J.C. et al. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lengua*. Versión española y adaptación de Carmen Muñoz Lahoz y Carmen Pérez Vidal. Barcelona: Ariel Referencia.
- RODRÍGUEZ, A. D. (2012). Experiencias Transnacionales en Bilingüismo. Em: D. J. D. Méndez & M. M. Gómez (Coord.), *Experiencias investigativas de interculturalidad educativa. Colección con ciencias Humanas y Sociales 8*. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. et al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- ROJAS, I. H. (1997). La educación bilingüe en México. Em: G. T. Bertussi & G. G. González (coord.), *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA, SEP. (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Fundamentos curriculares. Preescolar, Primaria, Secundaria. Fase de expansión*. Ciudad de México: Comisión Nacional de Libros de Texto gratuitos.
- SERRANI-INFANTE, S. (1998). Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. Em: I. Signorini (org.). *Língua(gem) e*





identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas/SP: Mercado de Letras.

SILVA, H. (2012). Reseña de "Las investigaciones sobre la enseñanza de lenguas en México: una segunda mirada". *Revista de la Educación Superior*, vol. XLI, (n.162), pp. 140-143.

SOARES, L. B. (2009). *Letramento em uma escola de educação bilíngue na fronteira Uruguai/Brasil*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16908/000707867.pdf?sequence=1>.

STREET, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

UNRUH, E. & Kalisch, H. (1998). Defender nuestro idioma. El idioma en la redefinición de la identidad indígena: El caso de los enlhet. *Acción. Revista paraguaya de reflexión y diálogo*, (n.181), pp. 34-36. Disponível em: <http://www.enlhet.org/pdf/18.pdf>.

VAN DIJK, T. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Revista Athenea Digital*, (n.1), pp. 18-34. Disponível em: <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/>.

ZIMMERMANN, K. (1997). Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala. *Revista Iberoamericana de Educación*, (n.13), pp.113-127.

ANEXO

Anexo 1

INSTRUCCIONES:

Marque sus respuestas con una ☒ o escríbalas en la línea.

Nombre del Alumno:.....

1-Grado: Fecha:.....

2-Lugar y Fecha de nacimiento:.....

3-¿Siempre has estudiado en esta escuela? () Sí. () No. ¿Cuál?.....

4-¿Dónde aprendiste a escribir? () En casa. () en la escuela.

5-Aprendiste a escribir PRIMERO en:

() Español () Inglés () Al mismo tiempo en inglés y en español () otra lengua

6-¿Cuándo empezaste a estudiar inglés? ¿Con qué edad?.....

7-¿Escuchas música en inglés? () Sí. () No.

8-¿Con qué frecuencia? () Todos los días. () Algunos días en la semana. () A veces, pero no con tanta frecuencia.





- 9-¿Escuchas música en español? () Sí () No
10-¿Con qué frecuencia? () Todos los días. () Algunos días en la semana. () A veces, pero no con tanta frecuencia.
11-¿Qué cantantes te gustan?.....
12-¿Qué programa en la TV te gusta asistir?.....
13- ¿Con audio en inglés o en español?.....
14-¿Miras películas **con audio** en inglés? () Sí () No
15-¿Con qué frecuencia? () Todos los días. () Algunos días en la semana. () A veces, pero no con tanta frecuencia.
16- ¿**Subtitulado** en español? () Sí () No
17-¿Con qué frecuencia? () Todos los días. () Algunos días en la semana. () A veces, pero no con tanta frecuencia.
18-¿Lees libros literarios en inglés? () Sí () No ¿Con qué frecuencia?
19-¿Lees libros literarios en español () Sí () No ¿Con qué frecuencia?
20-¿Accedes a juegos en inglés en la computadora? () Sí () No 21-¿Con qué frecuencia?
22-¿Accedes a juegos en español en la computadora? () Sí () No ¿Con qué frecuencia?
23-¿Lees periódicos impresos o *online* en inglés? () Sí () No ¿Con qué frecuencia?
24-¿Lees periódicos impresos o *online* en español? () Sí () No ¿Con qué frecuencia?
25-¿Lees chistes o historietas en inglés? () Sí () No ¿Con qué frecuencia?
26-¿Lees chistes o historietas en español? () Sí () No ¿Con qué frecuencia?
27-¿Lees publicaciones en inglés en sitios de internet/redes sociales? () Sí () No ¿Con qué frecuencia?
28- ¿Lees publicaciones en español en sitios de internet/redes sociales? () Sí () No ¿Con qué frecuencia?
29-¿Lees/escribes email en inglés? () Sí () No ¿Con qué frecuencia?
30-¿Lees/ escribes email en español? () Sí () No ¿Con qué frecuencia?
31-¿Lees libros o materiales religiosos en inglés? () Sí () No ¿Con qué frecuencia?
32-¿Lees libros o materiales religiosos en español? () Sí () No ¿Con qué frecuencia?
33-¿Escribes en inglés **afuera de la escuela**? () Sí () No () algunas palabras ()

¿En qué situaciones?

- () en internet, para hablar con amigos (platicas en el *chat*);
() en internet, para publicar algo en las redes sociales;
() en casa, para dejar mensajes a tus padres/ hermanos;
() en casa, tareas de la escuela;
() en el celular, con familiares y amigos;
() otras ¿Cuáles?.....

34-¿Te gusta escribir en inglés? () Sí () No, ¿Por qué?

35-¿Consideras importante aprender a escribir/leer/hablar/entender en inglés? () Sí () No





¿Por qué?.....

36-¿En cuál lengua te sientes más a gusto escribiendo?

() Inglés () Español

37-¿Te gustaría estudiar en Estados Unidos? () Sí () No

¿Por qué?.....

38-¿Ya tienes idea de qué carrera/profesión te gustaría estudiar cuando seas adulto?() Sí () No ¿Cuál o cuáles?.....

Datos familiares:

1-Profesión de tu mamá:

2-Habla en inglés () Bien () Muy bien () Excelente

3-Escribe en inglés () Bien () Muy bien () Excelente

4-Lee en inglés () Bien () Muy bien () Excelente

5-Profesión de tu papá:

6-Habla en inglés () Bien () Muy bien () Excelente

7-Escribe en inglés () Bien () Muy bien () Excelente

8-Lee en inglés () Bien () Muy bien () Excelente

9-¿Acostumbas viajar con tu familia? () Sí () No

10-¿A qué ciudades/países?.....

11-¿Tienes familiares norteamericanos? () Sí () No

12-¿Qué grado de parentesco?: () madre () padre () abuela/o () Otros, ¿Cuáles?.....

Anexo 2:

Nome do aluno: _____

Ano: _____ Data: _____

- I. **Instruções.** Observa as seguintes imagens e escreve uma história. Não esquece de acrescentar um título.







Multiculturalismo, interculturalidad y plurilingüismo: Percepciones de docentes de lenguas extranjeras en torno a sus prácticas

Mariángeles Portilla
Ricardo Martín Ramírez
Angélica Rocío Rivera

En este trabajo proponemos analizar dos escenarios educativos específicos focalizándonos en las nociones de interculturalidad, multiculturalismo y plurilingüismo y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de idiomas. Para ello, contemplaremos las interacciones que se dan en un aula virtual correspondiente al módulo «Lenguas Extranjeras y TIC I» dictado en el marco de la Especialización en Educación y TIC que ofrece el Ministerio de Educación de la Nación de Argentina y experiencias áulicas llevadas a cabo en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires en los niveles primario y secundario.

Fundamentación

Los conceptos de multiculturalismo, interculturalidad y plurilingüismo han sido ampliamente discutidos y referidos en múltiples propuestas educativas. Esta referencia se ha presentado no sólo en el marco de la enseñanza de las lenguas extranjeras, sino también en la observación del fenómeno de las migraciones a las grandes urbes y países foráneos. Con el auge de la globalización, encontramos con mayor frecuencia la inclusión de diferentes estudiantes con nacionalidades diversas en el aula de clase. Es en este momento cuando el papel del maestro resulta fundamental, pues el docente debería contribuir a la creación de estrategias que valoricen la diversidad cultural sin tomarla como sesgo o prejuicio social. Por lo anterior, consideramos pertinente retomar algunas nociones de los términos previamente mencionados, su incidencia en la escuela y en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

¿Qué entendemos por cultura? Relación entre cultura e identidad

A pesar de la “obviada” del concepto *cultura* y su definición ampliamente debatida en la antropología social (existen más de 160 definiciones actualmente), lo que pretendemos en el presente texto es la consideración de la **cultura** como dimensión fundamental en la *identidad* de un sujeto y/o grupo social. La relación simbiótica de *cultura* e *identidad* (Giménez, 2005) supone la indisociabilidad conceptual entre los dos elementos. Como punto de partida, la cultura es considerada por Giménez como «la acción y el efecto de “cultivar” simbólicamente la naturaleza interior y exterior humana haciéndola fructificar en complejos sistemas de signos que organizan, modelan y confieren sentido a la





totalidad de las prácticas sociales». Esto sugiere que nuestra identidad solo puede radicarse en la apropiación particular de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social y que marca los límites entre un nosotros y los “otros”, pues no se ve otra forma de diferenciarse de los demás si no es a través de un conjunto de rasgos culturales distintivos. Encontramos en este sentido, la existencia de dos tipos de atributos culturales a los que recurre el sujeto para definir ciertas fronteras, aquellas propiedades relativas a la pertenencia social compartida en un determinado grupo social y, por otra parte, los atributos que lo individualizan.

La definición de cultura previamente mencionada está relacionada con las representaciones sociales materializadas en las formas simbólicas. Los comportamientos, la lengua, las prácticas sociales, los usos, las costumbres, el vestido, la alimentación, la vivienda, los objetos cotidianos, la organización del espacio y del tiempo (festividades) son los soportes de estas formas simbólicas identitarias. La cultura se convierte en este momento, en un instrumento de intervención sobre el mundo y posible unidad de poder, dejando de lado la mera representación textual y convirtiéndose en orientación para la acción.

Multi, pluri e inter: etimología en la variedad

Los prefijos de origen latino *multi-*, *inter-* y *pluri-* traen implícitas significaciones relacionadas a la diversidad y la presencia de varios actores en las representaciones del concepto. En primer lugar, *multi-* del latín *multus* («muchos») y *pluri-* del latín *pluris* («vários») vincula la idea de cantidad, la coexistencia de diferentes elementos que no deben relacionarse obligatoriamente o establecer un diálogo directo. Por otra parte, *inter-* («entre») implica la relación de intercambio equitativo, mejor aún, el proceso permanente de comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos y valores distintos (Walsh, 2005).

Hablando particularmente de la diferenciación entre *multiculturalidad* e *interculturalidad* tomamos a la primera desde la mera existencia de grupos culturales diferentes que permanecen separados, divididos y opuestos en la práctica social y política. En contraposición, la visión de interculturalidad que nos planteamos hace referencia a las complejas relaciones, las negociaciones y los intercambios culturales que tienen como objetivo desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; dicha interacción reconoce las desigualdades sociales, económicas y políticas, al igual que las condiciones institucionales que limitan la posibilidad del «otro» para ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y capacidad de actuar. Posteriormente, ampliaremos más detalladamente las definiciones de ambos términos.



Definiciones generales

Multiculturalismo

Cuando hablamos de *multiculturalismo* tenemos que remitirnos necesariamente al término de *multiculturalidad*. Según Miguel Argibay la multiculturalidad es un concepto sociológico o de antropología cultural que evidencia la existencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico y social. Él afirma que a pesar de la cohabitación de estas culturas, se observa la poca influencia y permeabilidad entre ellas; por una parte, porque estos grupos se aíslan en guetos cerrados o limitados, y por otro lado, porque la sociedad hegemónica usualmente tiende a establecer jerarquías legales y sociales que sitúan a los otros grupos en inferioridad de condiciones. Esta situación los lleva al conflicto, a la desestimación, a la creación de estereotipos y prejuicios que dificultan la convivencia social, siempre en perjuicio de los grupos más débiles. Argibay concluye que en los casos en que exista igualdad y respeto mutuo se puede pasar de la multiculturalidad al multiculturalismo (Argibay, 2003).

Para Fernández Buey, la multiculturalidad es un hecho, una situación de hecho, que denota diversidad o pluralidad de culturas (Buey, 2013) y el multiculturalismo es una representación normativa que designa un punto de vista ideológico (enmarcado en un sistema de valores), una corriente sociocultural o una orientación política. Este término se empezó a usar en EEUU para iniciar políticas de desarrollo y valorización de grupos étnicos que habían sufrido algún tipo de subyugación racial. Lo que caracteriza esta definición, es principalmente el rol de los grupos de origen de los individuos como instituciones intermedias entre el sujeto y el Estado. Es decir, que se le da importancia tanto a la representación de estas comunidades como a la representación política de los individuos, que es propia de la democracia liberal.

Para Taylor «la noción de multiculturalismo está directamente relacionada con el reconocimiento de los grupos minoritarios o subalternos» (Taylor, 2009:53). Existen sectores de la población que tienen más poder y beneficios que otros y que se ven afectados por las decisiones (poder) de esa minoría poderosa. Estos grupos minoritarios se encuentran en la lucha permanente por el reconocimiento e involucran del mismo modo la lucha por la identidad. Así, el individuo o grupo de personas recomponen su propia imagen, a la vez que demandan como necesario un debido respeto y *reconocimiento* por parte de los demás. Taylor plantea dicho *reconocimiento* como una necesidad humana vital y afirma que la falta de él o el falso reconocimiento causan daño a la identidad y pueden ser consideradas como una forma de opresión.

De acuerdo a lo anterior, es importante señalar que M. Walzer analizó el planteamiento de Taylor para identificar dos tipos de liberalismo:



el primero basado en el principio de derecho equitativo y no-discriminación, y el otro basado en la idea de que el reconocimiento de los valores de las culturas minoritarias exige cierta representación en la esfera pública que es necesario articular.

Interculturalidad

Como se mencionó anteriormente, la interculturalidad está relacionada a la concepción de intercambio. Este término conduce a la coexistencia de las culturas en un plano de igualdad (Soriano, 2004), ninguna se superpone o es más importante que la otra. Originado en el campo educativo y con aportación desde otros ámbitos como la sociología, la antropología o la psicología. Es un concepto que trata de superar las insuficiencias del multiculturalismo que se define dentro de una situación contenida de la sociedad, para, de manera dinámica, expresar la interacción de diferentes culturas entre sí. Desde el punto de vista sociopolítico, la sociedad intercultural es un proyecto político que se limita a la yuxtaposición de la cultura y se traduce únicamente en una revalorización de las culturas ajenas (Malgesini y Jimenez, 1997).

Para el Consejo de Europa (2008), el diálogo intercultural consiste en un intercambio de opiniones (sinceras y abiertas) basado en el entendimiento mutuo entre personas y grupos que tienen orígenes y herencia étnica, cultural, religiosa y lingüística diferente. Este diálogo contribuye a la integración política, social, cultural y económica, y además a la cohesión de sociedades culturalmente diversas. Fomenta la igualdad, la dignidad humana y el sentimiento de compartir objetivos comunes. Tiene por objeto facilitar la comprensión de las diversas prácticas y visiones del mundo; reforzar la cooperación y la participación; permitiendo a las personas desarrollarse y transformarse en una búsqueda por promover la tolerancia y el respeto por los otros.

Además podemos identificar dos dimensiones relacionadas con la interculturalidad, una desde la representación funcional o neoliberal, y otra desde la dimensión crítica (Alvarez Ruiz, 2014). La primera corresponde a la necesidad de diálogo entre diversos grupos sociales sin importar su estatus socioeconómico, esta dimensión radica en la evasión de las asimetrías sociales y los desniveles culturales. Por otra parte, la representación crítica cuestiona esta teoría de reconocimiento, afirmando que es necesario tener en cuenta las diferencias culturales y económicas para asumir una posición identitaria que se adapte a las conveniencias de cada persona y que, inclusive, sirva como camino para la construcción de múltiples identidades.

Podemos concluir según ambas dimensiones que la interculturalidad corresponde a la actitud de asumir positivamente la situación de diversidad cultural de los grupos y plantea la importancia del reconocimiento positivo





de las diferencias, así como el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para una convivencia solidaria. La afirmación de la identidad propia y del otro de forma auténtica nos sugiere pensar la asimilación de una identidad común, especialmente si se trata de una identidad que empieza a ocupar un lugar cercano en el espacio propio y que de una u otra manera se convierte en punto de encuentro común. Aquí no solamente entendemos dichas diferencias, sino que además adoptamos características de la otra identidad que deja de ser ajena para hacer parte de la identidad propia.

Plurilingüismo

Este término se refiere a la presencia de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de una persona y la relación que se establece entre ellas. Además, implica la relación entre el conocimiento individual de las lenguas y el entorno en el que se aprenden y se utilizan la noción de identidad y pertenencia a una determinada comunidad. Una comunidad lingüística se define como el conjunto de hablantes de una misma lengua o como el conjunto de los hablantes que tienen una misma primera lengua, en ese caso el primer grupo puede incluir múltiples identidades al usar la lengua como medio de comunicación desde diferentes perspectivas y el segundo grupo como una única identidad al tener la misma lengua materna (Calvet, 2001). Es evidente que la lengua desempeña una función identitaria: la lengua que se habla y cómo se habla revela características de un grupo definido de acuerdo a la situación social, étnica, profesional, cultural, etc.

La identidad es un fenómeno de diferenciación que permite pensar en la multiplicidad de identidades y además en la diversidad de las mismas cuando se hablan varias lenguas. Todos los individuos tienen sus identidades, y casi todos están expuestos al plurilingüismo, en el sentido más común, aquel que pone en juego varias lenguas, en el sentido más específico y de plurilingüismo interno, aquel que proyecta en la lengua, a través de los diversos usos que se hacen de ella, algo propio. Así pues, el problema es poder unir estos dos conjuntos, el de las identidades y el de las lenguas, cada vez que estamos ante el *outro*, y tener la posibilidad de utilizar la lengua o la forma lingüística que nos acerque a él o que demuestre nuestra diferencia. Lo anterior llevaría a pensar la identidad en plural: *identidades y plurilingüismo*. En un espacio multilingüe, que ha sido una de las características básicas del grupo globalizado, hay al menos tres conjuntos lingüísticos donde los individuos son catalogados por los demás, en relación a ellos en términos de estatus y valoración lingüística. Del mismo modo, dicha identidad pertenece a la unión de múltiples identidades en un individuo, a su jerarquización y relevancia.





El multiculturalismo, la interculturalidad y el plurilingüismo en la educación

Con los grandes movimientos de migración que se presentaron en el mundo a finales del siglo xx e inicios del xxi, surge la necesidad de integrar estas nuevas comunidades, entender la cultura y aprender sus lenguas. La Escuela se ha convertido en el sujeto más activo en este proceso, pues es allí donde se crean los espacios de reflexión necesarios para la aceptación y reconocimiento del *otro*.

Por una parte aparece el concepto de «Educación Intercultural», el cual propone dar respuesta a la diversidad cultural característica de las sociedades democráticas desarrolladas desde principios que respetan y/o valoran el pluralismo cultural como algo inherente a las sociedades actuales, visto como riqueza y recurso educativo (Aguado, 2003). Aguado resume los principios de la educación cultural así:

La educación intercultural promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia (2003:41).

El módulo “Lenguas Extranjeras y TIC I” bajo la lupa: generalidades del módulo

Este módulo se dicta en el marco de la Especialización en Educación y TIC que ofrece el Ministerio de Educación de la Nación de Argentina. Ella supone establecer vínculos significativos entre los docentes de lenguas (extranjeras) que deciden aventurarse en una formación de posgrado gratuita y documentos oficiales y no oficiales que versan sobre la enseñanza de lenguas (extranjeras) en contextos de enseñanza primaria, secundaria y terciaria en el territorio argentino. El objetivo final del cursado de este módulo supone la redacción de una secuencia didáctica que dé cuenta de cómo diversas concepciones teóricas en torno a las ideas de lenguaje, enseñanza, e incorporación de TIC en el aula sustentan e informan decisiones pedagógico-didácticas.

La propuesta se lleva a cabo a través de la plataforma «Educativa». Este entorno facilita una estructura modular flexible que permite incorporar y seleccionar materiales y recursos educativos específicos. Asimismo, es posible establecer formas de comunicación sincrónicas y asincrónicas





(servicios de mensajería interna, foros, salas de *chat*, noticias) con los cursantes; lo cual es fundamental para los tutores que están a cargo del módulo. Los materiales diseñados por contenidistas especializados representan los contenidos específicos del módulo y los materiales de ayuda a los que acceden todos los inscriptos al cursado. Entre ellos podemos mencionar textos para la lectura en distintos formatos (PDF, HTML); videos embebidos en el desarrollo general de clases; enlaces a páginas web externas, pestañas y etiquetas que aseguran la estructura lógica y flexible del cursado.

Las actividades que componen las distintas clases del módulo configuran la parte activa y colaborativa de él. Ellas suponen la puesta en práctica de conocimientos pedagógico-didácticos a la hora de debatir en torno a conceptualizaciones tales como la interculturalidad y el plurilingüismo; la elaboración de documentos colaborativos (en la plataforma Google Docs); lecturas concienzudas sobre premisas teóricas que sostienen documentos oficiales que versan sobre la enseñanza de lenguas (extranjeras) en la Argentina; resolución de actividades que suponen la redacción en conjunto de determinado trabajo (Wiki). La gestión del diseño y edición del aula virtual no agota la diversidad de recursos que ofrece la plataforma «Educativa» sino que permite que contenidistas y tutores combinen aquellos más funcionales a los objetivos específicos del módulo.

El diseño de intervenciones educativas en línea: el lugar de la tutoría dentro del interjuego pedagógico-didáctico

En el diseño de una intervención educativa en línea (IEL), el tutor debe preguntarse si con cada paso escalonado que da está efectivamente adhiriendo a la noción de interactividad como superadora de la de interacción. En este sentido, el especialista a menudo debe volver sobre lo que diseña, intentar tomar distancia y comprobar si su diseño vehiculiza los procesos (interpsicológicos) que se dan cuando los actores implicados se vinculan subjetivamente.

Esta primera variable para el análisis está profundamente relacionada con las posibilidades de construcción del conocimiento en conjunto entre docente y estudiante con todo lo que esto implica: los desafíos intelectuales con nivel creciente de complejidad, las actividades diseñadas para concatenar con determinado momento del proceso de aprendizaje, la posibilidad de generar en los estudiantes niveles identificables de autonomía. Ahora bien, crear estos espacios adhiriendo en simultáneo a contexto virtual de enseñanza y aprendizaje constructivista con el objetivo de crear un marco de cooperación didáctica entre los sujetos implicados, requiere necesariamente realizar una correcta distribución del tiempo asignado a la totalidad de un proyecto. Las





actividades que apuntan a la resolución de problemas, que buscan facilitar procesos dinámicos, complejos, auténticos llevan tiempo y por eso el tutor debe ser consciente de los tiempos que asigna a las distintas actividades y, en consecuencia, a la totalidad del proyecto.

En cuanto al diseño de actividades, deben procurar ser genuinas, ofrecer un contexto que habilite la complejidad de la tarea que se propone, permitir que los estudiantes desarrollen habilidades similares a la vida real (simulación) y posibilitar que sea posible encontrar soluciones a los problemas planteados. Tanto el que diseña en soledad como el que lo hace en equipo, deben ser rigurosos y tratar de lograr uniformidad y vinculación didáctica en las actividades/tareas que diseñan. Con esto no quiero decir que toda la secuencia de actividades deban perder el toque personal del/los diseñador(es) intervinientes, sino que ellas deberían ser pertinentes, consistentes y guardar correspondencia con el momento didáctico para el cual se las pensó. De lo contrario, las actividades/tareas diseñadas (individualmente o en equipo) que no son conducentes pueden desorientar a los estudiantes e inclusive desdibujar los objetivos educativos más nobles de un proyecto educativo virtual. Esto es lo que se conoce como andamiaje, es decir, la posibilidad que las actividades/tareas propuestas se ajusten al nivel con el que los estudiantes resuelven dichas actividades/tareas.

El diseño de una IEL también debe tener en mente los factores que hacen a una educación en línea de calidad. Una IEL puede llegar a perder su carácter meramente tecnológico cuando permite al usuario subjetivarse, lograr sus objetivos a largo y corto plazo y en definitiva aprender algo. Es importante que el diseñador se anime a las e-actividades y sus características más prominentes: permiten interactuar significativamente con el contenido, con el docente de manera dialógica y dialéctica, con otros estudiantes a través de la colaboración entre pares; y permiten llevar a cabo procesos de metacognición o de reorganización cognitiva.

En último lugar, y sin por ello restarle importancia, es fundamental pensar la evaluación como parte constitutiva de los procesos de enseñanza de aprendizaje. Como aquella práctica que no se ubica en determinada etapa del diseño de una IEL sino que afecta positivamente cada momento, brindando información valiosa sobre los procesos de aprendizaje que se van materializando. Como aquella práctica que es recursiva y que por ende provee de información valiosa al estudiante a través de criterios de referencia y de indicadores específicos. Los instrumentos de evaluación pensados para determinado recorrido didáctico deben ser estratégicamente seleccionados y estar claramente tipificados. Deben ser lo suficientemente autodescriptivos y/o autorreferenciales para que los estudiantes entiendan por qué razón se ubica en determinado momento del diseño, qué es lo que se espera de ellos en relación con dicho instrumento y qué implicancias (cualitativas o cuantitativas) tiene en





sus trayectorias académicas. Los comentarios recibidos durante el intercambio con otros grupos de la Especialización me permitieron echar luz sobre esta cuestión tan clave para el diseño de una IEL.

Problematización

El módulo «Lenguas Extranjeras y TIC I» tiene como premisa principal de trabajo interpelar a los cursantes a través de foros de debate que ponen de manifiesto la necesidad de apostar a la interculturalidad como práctica pedagógica central en escuelas primarias, secundarias e institutos de formación docente de la Argentina. Esencialmente porque la pedagogía intercultural configura una alternativa a las propuestas pedagógicas que analizan los fenómenos educativos desde visiones monoculturales, en los que la cultura es una; monolítica; ya elaborada y limitada; y la educación es transmisión y perpetuación de dicha cultura única. Asimismo, la pedagogía intercultural sitúa la cultura en el foco mismo de dicha reflexión, considera que toda educación es proceso de construcción cultural, de cambio y transformación de referentes culturales; y también es producto de dicho cambio y construcción. La cultura, en consecuencia, es entendida como significados compartidos, los cuales nos permiten dar sentido a los acontecimientos, a los fenómenos, a la conducta de los demás y de uno mismo.

En estos debates se postula además a la interculturalidad como respuesta a aquel enfoque que solo ofrece una sola mirada taxativa, como posibilidad de aceptar la complejidad de cada ser humano y de las formas culturales que los suyos elaboran y de renunciar voluntariamente a “comprender totalmente”; todo esto en un proceso de permanente reflexión y análisis. En este sentido, cabe destacar que la pedagogía intercultural reconoce que como pluriculturales y nos exige tomar conciencia de nuestros propios valores y creencias (Constanzo y Vignac, 2001).

En sintonía con estos intercambios, los docentes también deben llevar a cabo lecturas que los acercan a documentos oficiales que versan sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en la Argentina. En las intervenciones que elaboran los docentes para cumplir con la consigna de trabajo de estos foros, en términos generales se percibe un acuerdo general en torno a la idea de que si bien el documento Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) propone modos de abordar contenidos a través de recorridos de aprendizaje, razón por la cual lo prescriptivo que puede atribuírsele se ve interpelado por la flexibilidad que lo caracteriza. Cabe destacar, que luego de analizar estos materiales y otros como el Proyecto de Mejora, los cursantes manifiestan que uno de los aspectos centrales que se destaca en este escrito es la posibilidad de pensar la interculturalidad no solo como forma de aprendizaje sino como apertura hacia el otro, hacia otros mundos y culturas. La tarea del docente en este





sentido se ve resignificada desde distintos ángulos y perspectivas. El rol docente tiene que ver más con la mediación cultural, con poder relacionar saberes interculturales entre sí a medida que se integran las TIC en este proceso.

Hacia el final del cursado, los docentes deben bosquejar una secuencia didáctica teniendo como esquema base una clase de ochenta minutos (un módulo) donde incorporen herramientas TIC en base a objetivos de aprendizaje claros y asequibles. A pesar de las instrucciones explícitas sobre cómo elaborar el escrito, en términos generales las secuencias didácticas carecen de los niveles reflexivos que se buscan en una instancia de formación de posgrado. Aparecen enunciados sintagmas relativos a la interculturalidad y el plurilingüismo y a lo importante que es potenciarlos en las instituciones, pero no se ofrecen pautas claras sobre cómo materializarlos en el quehacer cotidiano.

Posibles soluciones

A pesar de estas aproximaciones positivas al terreno conceptual, las secuencias didácticas que los docentes deben producir al final de la cursada no evidencian incorporación sustancial de las categorías conceptuales que se abordan en los foros de debates. Esto produce algún tipo de distanciamiento entre lo que se debate y lo que se propone como intervención áulica para con la cotidianeidad de las instituciones educativas. A la luz de esta problematización, se torna importante pensar recomendaciones que orienten el proceso de elaboración de trabajos. Desde el lugar de tutoría, algunas de estas recomendaciones podrían ser:

- Sumar a las descripciones de trabajo áulico, identificación de momentos claves donde el trabajo con TIC vehiculiza el trabajo no lineal, no instrumental y en consecuencia aprendizajes más significativos.
- Desglosar la presencia de la filosofía NAP en determinado momento de la secuencia didáctica; explicitando momentos específicos donde se considere que están materializando prácticas de ciudadanía y/o interculturalidad en el aula. O desmitificando algún constructo social a partir del trabajo sobre las diferencias culturales entre diversos grupos.
- Describir el impacto institucional de la experiencia educativa, mencionando por ejemplo instancias en las que se verifica tensión entre lo que propone el currículum y lo que proponemos como innovador.
- Identificar momentos en los que las prácticas relativas a la enseñanza de determinado contenido permiten reflexionar sobre la





lengua y sobre la cultura que se aprende. Momentos en los que es posible identificar los aportes provenientes de la teoría.

- Describir instancias en las que el uso de las TIC es funcional a los objetivos de aprendizaje. Podríamos aducir que éste es uno de los puntos más desafiantes dentro del diseño de una actividad. Al respecto, en las distintas cursadas se logra percibir una especie de entrenamiento especializado para el diseño de actividades en torno al uso de determinada herramienta digital. Pero lo que aún no se ha podido concretar es la posibilidad de construir actividades mediadas por TIC que busquen materializar objetivos de enseñanza más complejos. Por ejemplo, vincular a los estudiantes significativamente con la propia cultura y con otras.
- Identificar momentos en los que se evidencia un trabajo significativo con determinado eje del documento NAP. Momentos en los que determinada actividad se propone vincular a los estudiantes con el entramado institucional en el que están insertos, apostando a la consecución de objetivos de enseñanza y aprendizaje significativos en el largo plazo. Momentos en los que la evaluación es percibida como una práctica de aprendizaje más y no como un todo alienante y descontextualizado.

Interculturalidad en el aula de idioma extranjero inglés

A partir de este momento se referirán experiencias de aula que tienen como eje la interculturalidad en el aula de Idioma extranjero inglés. La primera de las experiencias se desarrolló en el contexto de un taller pedagógico de la modalidad Bachillerato Pedagógico en la Escuela Normal Superior N° 8 “Julio Argentino Roca” de CABA. Este taller se dicta en quinto año y los alumnos pueden elegir entre dos talleres de diferentes idiomas, en este caso francés e inglés. Además de tener el eje de la lengua extranjera deben articularse con otro eje, en este caso se tomó Educación y TIC.

El objetivo general del taller es que los alumnos desarrollen y mejoren sus competencias de comprensión y producción de la lengua extranjera en un área de interés para la modalidad pedagógica. De este modo, a través de la lengua extranjera se abordarán temas de interés para los alumnos en especial para su futura práctica al frente de un aula. Los NAP de lenguas extranjeras señalan entre sus objetivos: «El desarrollo de estrategias diversas para comprender y producir textos orales y escritos en la(s) lengua(s) que aprenden» (NAP: 4). De esta manera al introducir temas que son de su interés y utilizar diferentes materiales multimediales y estrategias de producción variadas, se incentivará el desarrollo de diferentes estrategias en los alumnos.





El tema fue escogido según el eje de reflexión intercultural presente en los NAP de lenguas extranjeras: «la búsqueda de información sobre características generales de los pueblos/países que hablan la lengua que se aprende, su ubicación geográfica y procesos históricos relevantes, obras destacadas de su patrimonio cultural, personalidades históricas, escritores, artistas, entre otros».

Internet comenzó en pueblos de habla inglesa y el inglés es la lengua predominante dentro del universo de la web. Además, su comienzo y desarrollo están relacionados a aspectos importantes de la cultura norteamericana así como hechos históricos relevantes (la post guerra mundial, la guerra fría, la conquista del espacio, etc.) Debido a los procesos que la generalización de Internet y la penetración de la tecnología en la vida cotidiana es un tema que cobra vital importancia. Conocer la historia de Internet es un hecho de significación cultural e histórica.

Contenido: la voz pasiva

El contenido se eligió especialmente por ser recurrente en el material informativo de carácter científico. En el Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras (2000:214) en el Nivel 3 correspondiente a tercer, cuarto y quinto año figuran como contenido de uso las estructuras de voz pasiva con especial énfasis en los sujetos típicos del discurso científico: «The penicilin was discovered by Alexander Fleming» or «The arpanet was built in 1957».

Además este contenido gramatical les permitirá inferir a partir de los conocimientos previos, según indica el documento de los NAP para este ciclo en cuanto a la comprensión oral y escrita. La presencia de vocabulario conocido y el conocimiento de la estructura gramatical les permitirá «establecer relaciones con palabras o expresiones conocidas, de uso internacional y cognados» (NAP:19) y desarrollar las estrategias de comprensión del texto aún sin conocer todas las palabras.

Objetivos:

- Que los alumnos puedan comprender información tanto oral como escrita en formato de texto científico.
- Que los alumnos produzcan un texto tanto oral como escrito con los contenidos gramaticales propuestos.

Actividades:

- a) Antes de presentar el video, se realizará un brainstorming sobre las predicciones o suposiciones que los alumnos tienen sobre el comienzo de Internet. Se plantean las siguientes cuestiones:





1. Cuándo comenzó Internet: se propone una fecha significativa que los alumnos conozcan, por ejemplo su fecha de nacimiento o la llegada del hombre a la luna para poder acotar el intervalo.
 2. ¿Cómo comenzó?: se les plantea si creen que fue una idea solitaria como la creación de Microsoft o una idea colectiva y en este último caso de quiénes.
 3. ¿Para qué se creó?: en general los alumnos plantean solo comunicación, se les sugiere otras ideas para abrir el espectro.
 4. ¿Con qué problemas pudo haber tropezado el inicio de Internet?
- b) Se les presenta un video breve sobre los comienzos de Internet disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=iz-QiAdoM7Q> y se aborda la información previamente considerada.

Luego de este video, se les propone que en grupos de no más de tres alumnos realicen una línea de tiempo con la información agregando la situación local (se puede encontrar fácilmente mediante una búsqueda online). Para la línea de tiempo pueden utilizar *Cronos* o una aplicación online (Timetoast) dependiendo de la disponibilidad de recursos de la escuela.

La línea de tiempo les permite a los alumnos reflexionar sobre la situación de Internet en forma local (o los países que ellos elijan) y establecer comparaciones significativas. En cuanto al eje de la producción escrita esta actividad se corresponde con «la escritura de fichas, resúmenes, mapas conceptuales, presentaciones multimediales, entre otros, sobre temas desarrollados en otras áreas y trabajados en la clase de lengua extranjera, con el propósito de organizar, jerarquizar y sintetizar la información» (NAP:23). En relación al eje de la reflexión sobre la lengua, esta actividad permitirá a los alumnos reflexionar sobre «las formas de organización textual en relación con los propósitos de textos escritos y orales» (NAP:24). La información deberá ser seleccionada y escrita según el formato breve requerido lo que supondrá elegir el vocabulario y las estructuras claves para comunicar en forma eficiente.

Recursos empleados: video de *Youtube*, *Timetoast* o *Cronos* para la línea de tiempo, un buscador (Google Search o Bing).

Evaluación:

Para realizar la línea de tiempo, los alumnos deben previamente reflexionar sobre el lenguaje y el vocabulario necesario para realizarla. Esto supone un proceso diferente al tradicional que según Cebrián será evaluar competencias que se verán traducidos en los resultados del aprendizaje. Los alumnos deberán internalizar las estructuras y el vocabulario trabajado en clase para poder realizar una síntesis capaz de comunicar. Parafraseando a César Coll, no se trata ya de utilizar las TIC





para hacer lo mismo pero mejor, con mayor rapidez y comodidad o incluso con mayor eficacia, sino de hacer cosas diferentes, para poner en marcha procesos de aprendizaje y de enseñanza. Una actividad de este tipo que implique aunar y combinar modalidades relativas al campo de la investigación, fuentes multimediales, gráficos y escritura es sin ningún lugar a duda hacer las cosas de otra manera, cambiar el foco del proceso del uso de la lengua por parte de los alumnos. La evaluación estará centrada en el proceso que los alumnos siguieron para utilizar la lengua y comunicar a través de una producción digital.

La segunda experiencia se desarrolló en el área de educación primaria. La propuesta de esta experiencia tiene que ver con abrir un espacio para la discusión en torno a la inclusión, suponiendo que la educación inclusiva tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes. Se basa en el marco teórico contemplado en los NAP de Lenguas Extranjeras así como en los lineamientos del Consejo Federal de Educación. La propuesta promueve la interculturalidad en el aula como una forma de explorar la riqueza y los acervos culturales de los alumnos promoviendo la inclusión de todas ellas en la práctica docente cotidiana.

La escuela que es escenario de esta práctica es una escuela primaria en zona de vulnerabilidad social en la Ciudad de Buenos Aires. La población que asiste a este establecimiento es en su mayoría, migrante de países limítrofes. La escuela a que se hace alusión es la Número 23 Distrito Escolar 19 que funciona a sólo dos cuadras de la villa 1-11-14. Este barrio tiene un 97% de población de migrantes latinoamericanos según el censo del año 2010. Proviene de países como Bolivia, Paraguay y Perú. Un gran porcentaje de las familias hablan una lengua indígena como quechua, aymara o guaraní.

Los objetivos generales del proyecto se tomaron de los que enumera el Diseño Curricular para la escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el segundo ciclo:

- Promover el uso diversificado de la biblioteca escolar y del aula vinculada con los proyectos de trabajo.
- Garantizar el acceso a saberes, prácticas y experiencias culturales relevantes para la realización integral de las personas.
- Habilitar la debate sobre valores y criterios de preferencia en la vida social a fin de enriquecer el horizonte cultural en el cual los alumnos construyen su proyecto de vida.

Los objetivos específicos también se tomaron del mismo documento pero se incorporaron los de cada área en particular. En el área de idioma extranjero inglés se trabajaron los siguientes objetivos y contenidos:





- Reflexionar sobre la utilización de las lenguas y su lugar en la cultura
- Percibir la propia identidad a través de descripciones de diferentes lugares y gente de la Ciudad de Buenos Aires
- Posibilitar la construcción de conocimiento lingüístico y pragmático-discursivo para la comprensión y la producción de textos escritos y orales a partir de situaciones contextualizadas y significativas.

Contenidos: pasado simple del verbo ser-estar y pasado simple regular e irregular (para reconocimiento) escritura de relatos breves con guía, nacionalidades y países, preposiciones de lugar, pronombres y adjetivos demostrativos, coordinantes (copulativos, adversativos, temporales).

Desde el área de idioma extranjero se trabajó la reflexión sobre la presencia de las lenguas en la ciudad. Se investigó sobre leyendas indígenas del país y de países vecinos así como de EEUU. Para la investigación bibliográfica se utilizaron libros de referencia de la biblioteca y se utilizaron documentales. También se utilizaron libros con compilaciones de leyendas de diversos orígenes y el relato oral de padres que concurrieron a clases para contar las historias que ellos conocían. El producto final fue la redacción y creación de un personaje inventado grupalmente por los alumnos. Lo dibujaron, le dieron nombre y escribieron una pequeña historia en idioma extranjero inglés.

El trabajo se realizó en forma conjunta con áreas de expresión Plástica y Música. Además del trabajo final que se realizó un libro digital de personajes inventados por los alumnos, se produjeron varios productos intermedios en los que participaron alumnos, familia y comunidad educativa en general.

La evaluación del proyecto en general fue muy positiva, ya que permitió “darle voz” a las lenguas que los alumnos hablan en su casa y en la comunidad. La escuela, y el aula de idioma extranjero en particular, se convirtió en un espacio de libertad para intercambiar saberes de las diferentes culturas. Esta experiencia logró potenciar el aprendizaje de la lengua extranjera y convertirla no solo en vehículo de la cultura propia, sino también de otras culturas.

Referencias bibliográficas

- AGUADO, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. España: McGraw-Hill / Interamericana de España, S.A.U.
- ALVAREZ RUIZ, A. (2014). *Interculturalidad: conceptos, alcances y derecho*. México: Centro de Producción editorial GPPRD.





- ARGIBAY, M. (2003). Multiculturalismo. Recuperado de: <https://conceptomulticulturalismo.wordpress.com/2013/04/29/la-prioridad-del-multiculturalismo/>.
- BARBERÁ, E. et al. (2001). *La incógnita de la Educación a Distancia*. Barcelona: ICE-Horsori.
- BARBERÁ, E. (2004). *La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- BUSTOS SÁNCHEZ, A. y Coll, C. (2010). *Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis*. Recuperado de : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14012513009>.
- CALVET, L.-J. (2001). *Identidades y Plurilingüismo*. Recuperado de: http://www.campus-oei.org/tres_espacios/icoquio9.htm.
- COLL, C. (2008). *Leer Aprender y enseñar con las TIC: Expectativas, realidad y potencialidades*. Recuperado de: http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/aprender_y_ensenar_con_tic0.pdf.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2012). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Resolución N° 181/12*. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf.
- CONSTANZO, S. y Vignac, L. (2001). *Actes du VIIIème Congrès de l'Association pour la Recherche Interculturelle*. Universidad de Gêneve. Recuperado de: www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aria.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, SECRETARÍA DE CURRÍCULO. (2000). *Diseño curricular de lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ BUEY, F. (2013). *Para el debate sobre el multiculturalismo, Ética y Filosofía Política*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- GIMÉNEZ, G. (2005). La concepción simbólica de la cultura. En: G. Giménez, *Teoría y análisis de la cultura*, (pp. 67–87). México: Conaculta.
- MALGESINI, G. y Jiménez, C. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones racismo e interculturalidad*. Madrid : La cueva del oso.
- SORIANO, R. (2004). *Interculturalismo. Entre liberalismo y comunitarismo*. Andalucía: Almuzara.
- TAYLOR, C. (2009). *El Multiculturalismo y la Política del Reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- WALSH, K. (2005). Qué es la interculturalidad y cuál es su significado e importancia en el proceso educativo?. En: *La Interculturalidad en la educación*, (pp. 4-7). Lima: Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.





Universal Public TESOL in the Southern Cone: Bigger, Longer, Better?

Rafael Raspanti
Francisco Vergara

Introduction

A number of newspaper articles featured in the South American media in 2014 brought the issue of English language proficiency to public attention. The news was that an international ranking of English proficiency (Index) placed Argentina in the 15th position worldwide, with the country boasting an alleged “Very High Proficiency level”. Other countries in the region, lagged far behind. Both Argentine neighbours Uruguay (ranked 40th) and Chile (41st) were classified as having “Low Proficiency”. Colombia did not fare better and ranked 42nd, despite recent reforms aimed at upgrading English language teaching nationwide. However, a closer look at the methodological procedures used for the elaboration of this ranking raises broader questions on the efficiency of educational systems in general, and of English language instruction in particular.

Following a worldwide tendency, school systems have grown in the so-called developing world during the last few decades. More students are attending school for more years than ever before. As part of this trend, public education systems in the Southern Cone have expanded their offer of English language to cover wider parts of formerly excluded population. A wide variety of actions have been taken in South American countries to make English instruction more readily available. The measurable positive outcomes of such changes remain, nonetheless, uncertain. Part of the explanation for this possible disconnect between growing schooling and dubious cognitive progress may be provided by educational researcher Lant Pritchett in his study *The Rebirth of Education*. After conducting extensive research on student performance in the Global South, Pritchett suggests that more schooling without appropriate quality control often leads to lack of basic skills at the time of graduation. Schooling is thus perceived by the author largely as a “mimicry”, where an outer appearance of education is presented, while very little is gained in terms of key intellectual abilities.

Independent standardized testing is applied in a number of countries to collect data on educational output and student performance. The most respected of such assessment procedures is probably the Programme for International Student Assessment (PISA) program. PISA tests are often utilized as an element to compare the efficiency of different national educational systems. This paper attempts to provide a brief overview of educational quality measurement in the Southern Cone, with a focus on English language teaching quality as expressed by quantifiable results.

EF English Proficiency Index





Since 2011, the company Education First (EF) has been releasing a yearly report on the findings of the English language proficiency tests administered online around the world. The results (over 750000 samples in the 2014 edition) are grouped according to test takers' country of residence. The subsequent EF English Proficiency Index (EF EPI) ranks countries and territories with a numerical score and a corresponding designation ranging from "Very High Proficiency" to "Very Low Proficiency".

Despite its claims of being "The world's largest ranking of English skills" (EF), there are a number of factors regarding its data sample collection which may considerably limit the validity and representativeness of EF EPI as an indicator of the level of English proficiency of the average citizen of a given country.

For one thing, the EF EPI does not offer details on the number of people assessed in each country. Neither does it include breakdowns of results by region, city, or province. More importantly, sampling bias seems to be an evident problem in the EF EPI if its results were to be extrapolated to the population of a whole country. For example, the English proficiency tests were taken online, outside any institutional context and without monitoring. The tests were taken by people who chose to click on an internet advertisement. A number of doubts arise regarding the value of EF EPI as an instrument for knowing a country's level of English proficiency. The most obvious one is the fact that since this is an online test linked to an EF advertisement displayed on certain websites, only a fraction of a country's population is likely to find it. The chances of low-income, less educated people coming across the test appear to be relatively scarce (regardless of whether such group represents the majority of a country's population). It also seems unlikely that people whose level of English is insignificant or very low would choose to take the test, leaving out of the sample a potentially large section of a country's population.

"Schooling Ain't Learning"

The American economist Lant Pritchett published in 2013 the results of a large scale transnational study on educational development in the developing world. His book *The Rebirth of Education* describes the expansion of school systems in a number of Asian and African countries from the mid-20th century to the early 2010s. The subtitle of the book: *Schooling Ain't Learning*, however, may provide a more revealing insight into a problem faced by numerous educational systems in the Global South.

Pritchett argues that while school enrolment has grown exponentially in most developing countries in the last decades, educational quality has not matched such progress. Extensive testing on a variety of academic





disciplines performed by international researchers on school children seem to indicate that most students do not acquire basic skills in key areas such as numeracy and literacy. Even though there has been a marked tendency in recent times among previously excluded groups to attend school for more years, schools do not seem to be providing students with learning experiences necessary for future development.

According to Pritchett, one central aspect of this problem is the fact that the focus of governments has been in increasing input while neglecting output. In practice, this means that an important number of schools have been opened, more people have enrolled, and longer periods of free, compulsory education have been implemented (input). On the other hand, very little has been done to ensure that the quality of teaching and learning, assessed by means of reliable tests which measure a student's competences (output), is satisfactory.

Pritchett illustrates what for him constitutes the difference between schooling and learning with an example borrowed from biology: *isomorphic mimicry*. Certain species in nature have a curious survival feature: They outwardly resemble another species, but they do not possess the same capacities as the original one. For example, the scarlet king snake (a harmless animal with no venom) outwardly resembles the eastern coral snake, which is deadly. Thus, the scarlet king snake does not need to be venomous as its colors project the idea of being dangerous. Animals and people equipped with survival instinct do not normally dare to get close to a scarlet king snake, which benefits from looking deadly without bothering to have sharp teeth or poison. This is one example of isomorphic mimicry in which an organism resembles another on the surface and benefits from its physical similarity, while actually lacking its central effectiveness.

Instances of isomorphic mimicry seem to be present in our educational systems too. Different social actors participate in what from the outside looks like education and learning. Governments build and open new schools, which are daily filled with students, teachers, and material supplies. Argentina, following a global trend, has growing numbers of students attending school for an increasing number of years (CEA, 2013). But the result of compulsory secondary schooling is not necessarily educated graduates armed with the intellectual tools and cognitive capacities which education laws claim to promote and that the world demands. As comprehensive tests of students achievement reveal (OECD, 2012), Argentinean high school students tend to rank in the bottom of the list, displaying low ability to solve basic math problems, or to comprehend simple texts, among other essential expected educational outputs.

One possible method for assessing whether an educational system is offering meaningful learning or mere isomorphic mimicry is by means of summative testing. Such approach, if reliably designed, can offer a comprehensive diagnosis of students' general capacities in a specific area





of knowledge. This has been the philosophy behind the Programme for International Student Assessment (PISA), the battery of tests introduced in 2000 by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). PISA tests aim at measuring 15-year-old students' real educational gains in mathematics, reading and science. Administered on the format of standardized exams in 65 countries and economies in its 2012 edition, PISA tests are sometimes considered as a measure of a country's educational quality. As of 2015, no equivalent large scale comprehensive standardized testing exists for the assessment of English language skills around the world.

Current Situation in the Southern Cone

Having reviewed two general instruments used for the measurement of educational quality and English language proficiency worldwide, we will now turn to consider the situation of public TESOL in the Southern Cone. The purpose of this section is to analyse and compare features of the implementation of English language teaching policies (including teacher training, workload, and strategic plans) in Colombia, Uruguay, Chile, and Argentina with a focus on Córdoba province.

Colombia, as other Spanish-speaking South American countries, shares features with nations of the Southern Cone in terms of history, challenges, and deficiencies. Regarding the application of English teaching, this country has opted for a long term programme on English tuition in all levels of education: from nursing to higher education and skills development programmes for adults between the years 2004 and 2019. Furthermore, this array of linguistic policies encompasses the teaching of Spanish as a second language for indigenous groups, English as a second language learning for state-run Spanish speaking schools, and English as a foreign language for learners in bilingual schools. In terms of the explicit nature of the programme, English is perceived as key for competitiveness and improvement. For this aim, there was a diagnostic period (2005-2006), a gradual implementation of more demanding objectives, and, as a goal, having advanced teachers and upper-intermediate graduates for 2019 with continuous assessment and training: There is a proposal for a national evaluation system (2007), immersion programmes for teachers via the internet and TV, as well as classroom continuous tuition.

Chile

Since 2005 Chile has been implementing *El Inglés Abre Puertas* ("English Opens Doors") programme. One of the highlights of this programme is that it has been designed as a consistent, long-term state policy independent of the political affiliation of the party in power. The programme is not expected to undergo significant changes in the coming





years; whether the leaders and political wings are replaced or not. Another highlight is that clear goals both for teachers and students were set (B1 level of proficiency for secondary school graduates and B2 for English teachers). This policy was set up by the president and the Ministry of Education and caters for improvement and radical change in three key areas: governmental projects, students' acquisition, and teachers' training. First, the Chilean Ministry of Education, together with embassies from English-speaking countries, and the support of Fulbright NGO have developed the first steps in the design and implementation of this long-term project. Second, a shift in the approach is given: English is used to teach English; thus, a communicative, functionally-oriented approach is fostered. According to the programme lead advisor, Andrew Sheeran (Educar en Chile, 2005), it is vital to seize the class time to use the target language, practise it, and fulfil communicative goals so that learners would acquire the language rather than learning the rules of grammar which brings about no actual benefits. Finally, teachers see in this project a great deal of change and opportunities. One of them is the access to scholarships such as "Un Semestre en el Extranjero". This is a set of state-paid grants for students at English language and pedagogy teaching training courses that enables them to spend six months in an English-speaking country. Another resource which has been made available is continuous coaching and support through the "red" (a network of English teaching mentors, workshops and virtual training). Likewise, teachers in charge of English tuition who have a low command of English language have access to "It's my Turn", which has been specifically designed for these teachers and students learning simultaneously.

Uruguay

Uruguay also takes part in the implementation of ESL in state-run schools. Uruguayan legislators passed a law that would create Ceibal project in the year 2010. This ambitious project would encompass a great deal of investment in technology, technology-oriented material, online tuition, virtual platforms, and on-line training for teachers of different areas. Likewise, an ambitious project from Ceibal was launched in cooperation with the British Council. According to official sources, "The Ceibal English project began as a small-scale pilot (proof of concept) in July 2012, when we started teaching 50 remote lessons each week in 20 urban schools outside Montevideo, using teachers based in Argentina, Colombia and Mexico, delivering interactive lessons in real time using videoconferencing technology." (Ceibal en Inglés.2013). Proficient ESL/EFL teachers overseas use high speed broad band, a wide range of resources, and pre-arranged lesson plans to teach over 4,000 lessons a week in virtually all primary level schools in a remote fashion (British, 2014). This resourceful project





depicts one of the educational priorities in terms of investment in attaining English proficiency.

Argentina

Argentina poses no exception in terms of its neighbouring countries' tendencies. Regarding the proficiency level, this country has a relatively low mark. Only a self-reported 6 % of the population considers themselves communicatively competent in English (Sociedad, 2013). For the sake of contrast, other figures (Ethnologue 2015) in a random number of countries are: Israel 84 %, Finland 70 %, Germany 64 %, Jordan 45 %, Italy 34 %, and Chile 9 %. This seems to contrast the EF ranking which places Argentina 15th globally, within the high proficiency group. In line with the republican system of political organization, individual provinces decide on internal issues. Thus, the number of years in which English takes part in compulsory instruction varies significantly, from a minimum of 6 to a maximum of 14. Furthermore, English lessons take between 50 to 120 minutes per week (OECD 2012). In all cases, the length of weekly English instruction falls short of the recommended minimum amount of 150 minutes (ACTFL 2015). Another aspect is class size: While Argentina has as an average of 27 students per class in primary school and 29 in secondary schools, the recommended size is 15 for an ESL class (ACTFL 2015). In accordance with the global tendency of implementing and increasing the number of years of English lessons in primary and secondary schools, Argentina has likewise had its evolution. According to Roberto Bein (2011), English was administered as any other language spoken by English speaking immigrants' children's schools during the 19th century, together with other languages during the 20th century, and, by the end of it, in an almost exclusive fashion. Thus, the decision to foster one or more foreign language(s) is subdued to political, economic, and global issues.

Córdoba, Argentina

Córdoba Province is the Argentine district that has been explored the most for the sake of this article; consequently, more facts and analysis will be described concerning primary, secondary, and higher education programmes. First, the Ministry of Education announced in the year 2010 the creation of "*Programa Jornada Extendida*" (A two-hour-extra-class per day). Among a number of areas of study, one day a week is devoted to an English workshop with an aural-auditory approach to the teaching of English. The plan envisaged the extension of *Jornada Extendida* to all schools by the year 2015. Like Uruguayan programme Ceibal, the Cordoba Ministry of Education has developed a pilot programme with IBM that offers a programme called Reading Companion in 50 primary level schools. This programme is used by students to try out pronunciation, grammar, and





reading comprehension (Jornada, 2011). Jornada extendida project may sound appealing for ESL teachers, but it was not set up without a heavy load of criticism: Teachers of English, English language teaching trainees, and training centres resented and complained about the fact that the vast majority of people in charge of this new kind of tuition were not English teachers, nor primary level teachers with the minimum required command of the foreign language (La Voz, 2011). Second, all secondary schools in Córdoba have ESL in its six years, ranging from two to four hours a week. Due to lack of trained teachers, only a minority of teachers who have completed the four or five year programmes take over classes. What is more, 15 % per cent of people in charge have only completed secondary instruction (La Voz, 2009). Third, the lack of teachers who have undergone Practicum (supervised practical teaching practice) not only affects primary and secondary levels: The absence of an objective chart and unified criteria to select teachers, together with a pressing necessity to fulfil vacancies quickly, may have allowed workers with little training in English and scarce or inexistent knowledge on methodology to take over subjects in the higher education system. These three current issues in the three levels bring about the notion of *Isomorphic Mimicry* (Pritchett, 2013) as parents, learners, citizens, and political candidates seem to rejoice in the existence of English in the course programme.

Conclusion and Future Work

Universal public education has experienced remarkable expansion in the Southern Cone. Primary and secondary school are within reach of social groups which generations ago could hardly have had access to this valuable element for social mobility. Among the contents taught by public schools in the region, the presence of English language has been steadily becoming more common and extensive. Despite some encouraging signs, ensuring quality education seems so far to be an exceedingly challenging task still pending fulfillment. In order to achieve such objective, it seems necessary to systematically diagnose in a reliable manner the results obtained by schooling, measured by students' demonstrable capacities. Just as PISA tests reveal students' abilities to apply knowledge they should have acquired during their educational trajectory, statewide standardized exams of English language proficiency could provide relevant insights into the effectiveness of massive learning processes.

One step to assess real gains in terms of English competences developed at school is the independent administration of a standardized summative exam for students who are about to finish their secondary education. If conducted on a representative scale, such actions could offer a picture of the level of English proficiency students have achieved after a certain number of years of instruction. The data to be collected could be



focused on those students who report not having received private English instruction outside the classes at public school. An example of such attempt to gather local information on English proficiency has been designed by one of the authors of this work and is being considered for finance by the Argentinian National Institute of Research (CONICET).

The role of education in enhancing both individual opportunities for progress and national development is widely known. In the context of an increasingly competitive and highly integrated global economy, English language appears as a necessary part of the educational repertoire public schools have to equip their students with. Considering that for many children and adolescents, private education is not affordable, ensuring that they receive a high quality service at public schools is a crucial factor in shaping the scope of opportunities they will have available upon graduation.

References

- ACTFL. (2015). *American Council on the Teaching of Foreign Languages*. Retrieved May 5, 2015.
- BEIN, R. (2011). *La situación de las lenguas extranjeras en la Argentina*.
- CEA, Universidad de Belgrano. (2013). *Secundario: Más Alumnos, Menos Egresados. Centro de Estudios de la Educación Argentina*, v. 2, (n.12), pp.1-11.
- CEIBAL EN INGLÉS. (n.d.). Retrieved July 1, 2015, from <http://www.britishcouncil.uy/programas/educacion/ceibal-en-ingles>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. (2011). *Jornada Extendida*. Retrieved July 1, 2015, from [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Jornada Extendida 14-11-11.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/JornadaExtendida14-11-11.pdf)
- OECD. (2012). *PISA 2012 results in focus*
- OTERO, M. (2011). *Se buscan profesores de Lengua e Inglés*. (n.d.). Retrieved July 1, 2015, from (<http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/educacion/se-buscan-profesores-lengua-e-ingles>)
- PRITCHETT, L. (2013). *Rebirth of Education Schooling Ain't Learning. Center for Global Development*.
- SOCIEDAD: *Los idiomas de los argentinos*. Página/12. 27 Dec 2006. Retrieved: 16 Oct 2015.
- VERGARA, F. (2015). *Nivel de Inglés en Escuelas Secundarias Públicas de la Ciudad de Córdoba: Estudio Comparativo mediante Evaluación Estandarizada en Estudiantes Terminales*. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba.



- _____. (2015). *Ethnologue: Languages of the World*, Eighteenth edition. Dallas, Texas: SIL International Online version: <http://www.ethnologue.com>.
- Index, E. E. P. (2014). Comparing English skills between countries—EF EPI.
- _____. (2014). Inglés on line para 50 escuelas con jornada extendida. Retrieved July 1, 2015, from <http://prensa.cba.gov.ar/educacion/ingles-on-line-para-50-escuelas-con-jornada-extendida/> Retrieved July 1, 2015, from <http://www.ingles.mineduc.cl/>







Concepciones de profesores de Idioma Español y percepciones de estudiantes sobre consignas de evaluación

Claudia Rodríguez Reyes

Objetivos de la investigación

En la investigación se propuso:

- Describir el uso del discurso instruccional que utilizan los profesores al elaborar consignas de evaluación.
- Conocer el impacto que producen los resultados de las producciones de los alumnos en las prácticas pedagógicas y de evaluación que desarrollan los docentes.
- Indagar acerca de la comprensión de las consignas.
- Conocer la percepción acerca de los objetivos de la evaluación.

Ejes y definiciones de partida

La investigación recogió información en cuatro grupos de primer año en liceos de contexto de vulnerabilidad social y de un mismo turno de la capital.

Se basó en dos ejes: profesores y estudiantes. En el primer eje, la investigación se centró en el diseño de las consignas que los profesores elaboran, y en relación al segundo, el de los estudiantes, se focalizó en las percepciones que ellos tienen acerca de las propuestas de evaluación presentadas por los profesores.

Las concepciones de los primeros fueron observadas a través del uso del llamado discurso instruccional en el diseño de las consignas.

La comprensión de estas se relacionó con las competencias comunicativas, incluyendo las lingüístico-pragmáticas, y se evidenciaron en las percepciones que los estudiantes manifestaron acerca de ellas.

Con respecto a las consignas, se observó que representan un espacio sociodiscursivo que se realiza a través del llamado discurso instruccional, que definimos a partir de Silvestri (1995): «[...] La opción por el adjetivo “instruccional” se basa en la función de esta clase de textos: supone una función de aprendizaje y la existencia de un emisor instructor y de un receptor que es instruido por él» (1995:15).

En la obra el autor afirma que «El discurso instruccional dirige un procedimiento en el que se organizan una serie de acciones que el receptor cumple sucesivamente para adquirir la habilidad en la que se lo está instruyendo» (1995:18).





Llegados a este punto nos preguntamos acerca del manejo de este tipo de discurso, y qué concepciones acerca de la función de las consignas y de la evaluación subyace en los profesores al momento de elaborarlas.

Entenderemos la noción de concepciones de Thompson (citado por Daponte, 1994:2) que las define como: «Una estructura mental general, abarcando creencias, los significados, conceptos, las proposiciones, reglas, las imágenes mentales, preferencias y gustos» de los individuos.

La comprensión de las consignas por parte de los estudiantes se relaciona con sus competencias comunicativas, según Dell Hymes (1974):

[...]la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social las necesidades y motivaciones, y la acción que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias (77).

Por otra parte, el concepto de competencia comunicativa que manejó Hymes, «La capacidad que adquiere un hablante nativo, que le permite saber cuándo hablar, cuándo callar, sobre qué hablar y con quién, dónde, cuándo y de qué modo hacerlo» se constituye en objetivo de la educación lingüística, más aún si comprendemos al desarrollo de la competencia cultural como un componente intrínseco de la competencia comunicativa.

En este sentido diremos que el estudiante que ingresa a la Educación Media posee competencias comunicativas que ha adquirido en su medio social y trayectoria educativa previa que serán acrecentadas y puestas a prueba a través de acciones orientadas por un discurso instruccional de las consignas.

Tal como plantea Bernstein (1997) existen valores de código y contextos experimentales que evidencian:

Diversas fuentes de diferencias en las prácticas contextuales de los niños: 1- Reglas de reconocimiento inadecuadas y por tanto reglas de realización no apropiadas 2- Reglas de reconocimiento adecuadas pero inadecuación de las reglas de realización, tanto para crear el texto específico como en las relaciones sociales de la performance, o en ambos aspectos (66).

Estas diferencias son importantes a la hora de evaluar las producciones de los estudiantes ante los desafíos de las consignas propuestas que van más allá de los contenidos de aprendizaje (teniendo en cuenta que la propia lengua constituye el contenido).





La Teoría de los Códigos de Bernstein presenta la noción de código lingüístico con el valor de identidad social, de grupo, y ve en el que poseen los estratos sociales más desfavorecidos (restringido) el principal limitante para poder orientarse hacia el orden de aprendizaje que exige el sistema formal de enseñanza, que promueve el llamado código elaborado. Se produce así una *colisión* entre estos códigos, acrecentados por el uso en las consignas del discurso instruccional que responde a la cultura escolar dominante.

De la misma forma interviene en este proceso la noción de percepción, en este caso la de los estudiantes en relación a la función de la evaluación, que consideramos según lo enunciado por Vargas Melgarejo (1994):

Uno de los aspectos que ha sido privilegiado en los estudios tanto psicológicos como filosóficos sobre percepción es el de la elaboración de juicios que se plantea como una de las características básicas de la percepción, la formulación de juicios ha sido tratada dentro de los procesos intelectuales conscientes, en un modelo lineal en donde el individuo es estimulado, tiene sensaciones y las intelectualiza formulando juicios u opiniones sobre ellas, circunscribiendo a la percepción en el ámbito de la mente consciente (48).

Con respecto a las consignas, durante la investigación se identificaron diferentes tipos, destacando aquellas que no solo fueran comprendidas, sino que adquirieran un significado para el estudiante y que tuvieran la potencialidad de conducir a evaluaciones auténticas, tal como las define Wiggins (1998:30 citado por Ravela, 2000): «Una actividad auténtica se caracteriza por reproducir los modos en que las personas usan el conocimiento en situaciones reales».

Para el docente estas actividades proveen de insumos:

A partir de esta variada información, el docente puede actuar más interactivamente con los niños, efectuando devoluciones que permitan al alumno identificar personalmente cuáles son sus logros y sus falencias, así como pistas para avanzar en la superación de las últimas (Picaroni, 2009:16).

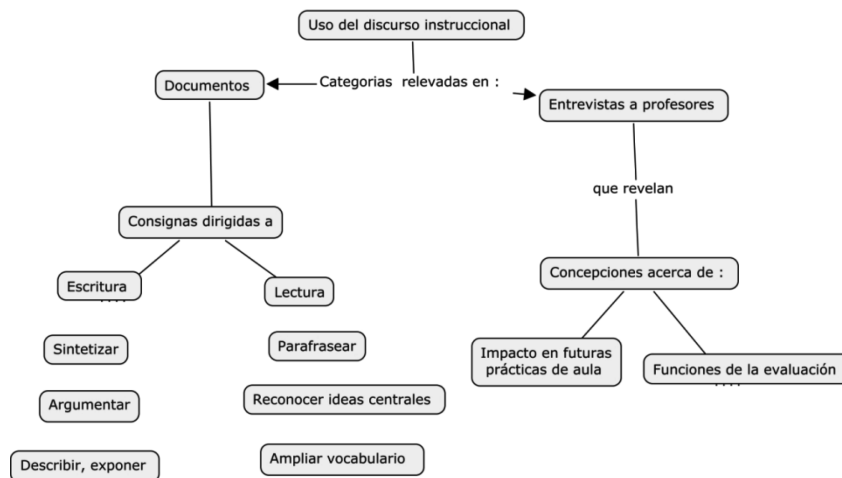
Por otra parte el uso de los insumos que emergen de las producciones de los alumnos nos remite a la reflexión metacognitiva del docente tal como lo afirma Sheppard (2006).

Los maestros que reflexionan sobre su práctica utilizan datos en forma sistemática para hacer juicios sobre aspectos específicos de las estrategias docentes que quizá estén obstaculizando el aprendizaje. Buscan explicaciones del éxito o el fracaso en el aprendizaje y se fijan especialmente en las decisiones de su enseñanza que pudiera ser la causa (29).



Esbozo de los hallazgos relevados

Se analizaron insumos provenientes de: documentos (escritos, tareas domiciliarias, consignas de trabajo en clase) y de entrevistas a profesores que fueron analizados de acuerdo al siguiente esquema:



- En relación a los documentos, el discurso instruccional se analizó a través de consignas orales y escritas referidas a competencias de lectura y escritura, relevándose dos categorías: las imperativas y las instruccionales (Silvestri, 1995, op. cit), en palabras de los docentes:

«Realice un resumen del cuento *Perico* de Morosoli».
 «Explique cuál es el tema del cuento, ¿quién es el protagonista?»
 «Leer la siguiente noticia. Imaginar que sos testigo de los hechos».
 «Explicar lo sucedido al policía. Argumentar a favor o en contra del hombre acusado».

- En relación a las concepciones acerca de la evaluación, estas fueron relevadas a través de las siguientes palabras de los entrevistados:

«Trato que entiendan lo que se espera de ellos y que repitan lo que se explica en clase».
 «Mis consignas las pienso de acuerdo a los objetivos de cada unidad»

- En relación a la función de las consignas se identificaron mayormente criterios certificadores:

«Las consignas son para saber si aprendieron», aunque también los criterios formativos se registraron:

«Cuando elaboro las consignas pienso: ¿Qué hago con esto? Una cosa son en los objetivos de la unidad y cómo lo dimos en clase, y otra lo que ellos pueden hacer con lo que dimos, por eso trabajamos en reescritura para que mejoren sus tareas».

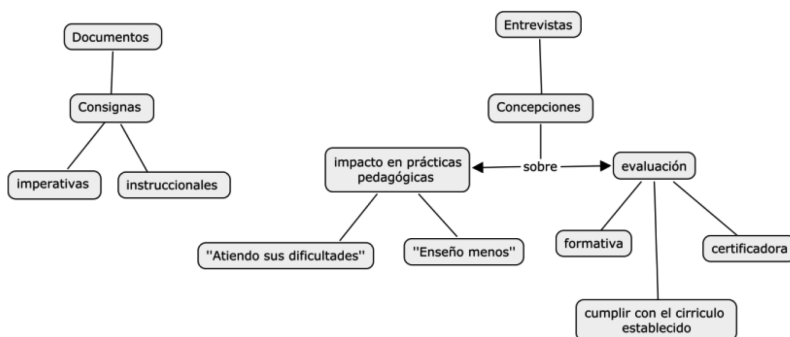
«Las consignas son muy abiertas, yo solo les pongo tareas de producción, para que practiquen escritura, creo que eso es lo que puedo evaluar: la mejora de la escritura».

- El impacto en las prácticas de aula y del diseño de futuras consignas de evaluación:

«Si les va mal es porque no entienden, no tienen hábitos de lectura, no les interesa escribir bien, es un problema que traen de primaria, yo tengo un contenido para enseñar pero cada día enseño menos».

«Trato de adecuarme a las dificultades que presentan, variando el tipo de actividades y las consignas para que todos puedan hacer algo»

De acuerdo a lo relevado identificamos las siguientes categorías:



En relación a los estudiantes, se relevaron insumos de entrevistas semiestructuradas que dieron cuenta de:

- Comprensión de las consignas:

«No sé qué quiere que haga, quiere que escriba como ella, no da»



«Yo me pregunto: ¿Qué hago con esto? No entiendo qué quiere que haga, ni cómo hacerlo, ni para qué».

«Entiendo cuando me lo dice, pero cuando las manda de deberes no».

«Hay veces que se zarpa, pide como diez cosas para hacer, yo no sé por dónde empezar».

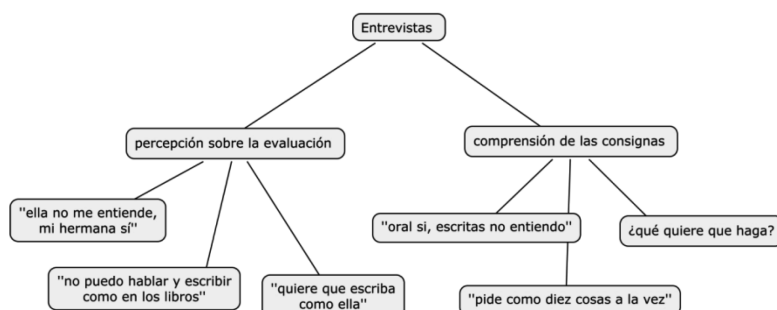
- Percepción del objeto de la evaluación:

«Quiere saber si yo sé, yo sé pero no puedo hablar y escribir así como en los libros».

«Tengo baja la materia porque ella no me entiende, yo hablo así y todos me entienden a mí».

«No está conforme con mis escritos, me pide que resuma las noticias, yo se las digo a mi hermana, ella entiende pero la profe, no»

A partir de estos testimonios reconocemos:



Breves reflexiones a modo de cierre y apertura

En relación al eje profesores, los hallazgos principales nos hacen reflexionar acerca de la importancia que los profesores le dan al cumplimiento del programa, las cuestiones fundamentadas en las pautas de inspección a través de objetivos, contenidos de la asignatura, etc.

Este aspecto nos muestra la preocupación por el cumplimiento del deber del docente, en ocasiones desplazando la atención de las prácticas contextualizadas, en otras, poniendo especial atención en ellas.

Esta situación está mediada por las concepciones acerca de la evaluación que forman en la que intervienen aspectos de su subjetividad, e incluso, de su biografía como alumno.

La metacognición docente se expresa a través de dos categorías muy dispersas: adaptación a las particularidades del medio o cumplimiento del currículo.





El análisis de las consignas evidencian el uso del discurso instruccional que manifiestan un poderoso tejido donde diversos hilos se tensionan: distribución del poder, principios de control, competencias culturales, producción simbólica.

Los estudiantes, en relación a la comprensión de consignas, expresan la distancia entre su variedad lingüística y el uso e la lengua estándar de los profesores en el uso del discurso instruccional, las dificultades de la comprensión de las consignas escritas, y de lo que consideran extensas instrucciones. Su percepción sobre la evaluación es muy drástica y es vivida como violencia simbólica (Bourdieu, 1977).

De todas formas la naturaleza de la evaluación presenta un punto común en ambos ejes de estudio, es la pregunta: ¿Qué hago con esto ? Los profesores sufren la tensión entre el cumplimiento del currículo y la realidad contextual que viven en las aulas, y los estudiantes, la tensión entre su forma de hablar, de ser, de comunicarse en su médío, y lo que la educación lingüística espera de ellos.

Teniendo en cuenta que en ocasiones el desencuentro sociodiscursivo que se manifiesta en las clases causa la desmotivación e incluso el abandono y/o rezago de los estudiantes que ingresan a la Enseñanza Media provenientes de contextos de vulnerabilidad social, los aportes de la investigación apuntan precisamente a minimizar estos efectos procurando identificar el diseño de consignas *exitosas*, en la medida en que promueven competencias comunicativas que habilitan a la continuación de estudios formales y, por ende, fomentan inclusión educativa.

Los aportes van más allá de una descripción, intentan promover una reflexión respecto de los factores que influyen en los profesores a la hora de elaborar las consignas, la comprensión que de ellas hacen los estudiantes y el uso de la evaluación de las producciones.

Por otra parte, tendremos en cuenta que las diferentes formas de construir significados y de interacción con el universo simbólico determinan nuestra forma de percibir, pensar, sentir, aprender y producen subjetividad.

No olvidemos que la investigación se llevó a cabo en contextos de vulnerabilidad social, donde el proceso de exclusión no deja a los sujetos en el vacío, sino que se multiplica, pues los lazos de exclusión aumentan al quedar el sujeto desafiado del resto de los grupos sociales, y de esta forma crea un sistema identitario con otros *que hablan y viven* como él.

Esto posibilita una serie de códigos conductuales y lingüísticos que constituyen una auténtica subcultura, como afirma el Psic. Víctor Giorgi, es necesario reconstruir este tejido social a partir de propuestas innovadoras, colaborativas donde se apueste a una auténtica valoración recíproca del otro, partiendo del respeto a la diversidad también lingüística.

El conflicto que se genera entre los orígenes del alumno y lo impuesto por la escuela, en el cual no tiene posibilidad de elección, origina





un pasaje con sufrimiento psíquico y afectivo. Es que la subjetividad que modela las formas de interpretación del mundo, las formas de concebir el tiempo y la articulación entre el yo y el *nosotros* son parte del aprendizaje y de la educación.

Referencias bibliográfica

- BERNSTEIN, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata.
- BOURDIEU, P. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- DA PONTE, J. (1994). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en la formación de maestros. Recuperado de: www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.doc.
- FILGUEIRA, C. (2001). *Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social. Aproximaciones conceptuales recientes. Seminario internacional las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL. CIESU. Recuperado de: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/8283/cfilgueira.pdf>
- GIORGI, V. (2003). *La perspectiva ética ante las transformaciones sociales y culturales en Latinoamérica*. Anales del XII Congreso de ALAR.
- HYMES, D. (1972). *Acerca de la competencia comunicativa* (Trad. Juan Gómez Bernal). *Revista forma y función*, (n.9), pp. 13-37. Dpto. de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia.
- HYMES, D. (1974). Hacia etnografías de la comunicación. En *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. (pp. 67-80) México: Ediciones de la UNAM.
- SILVESTRI, A. (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires: Ediciones Enciclopedia Semiológica de la UBA.
- SHEPPARD, L. (2006). La evaluación en el aula. *Educational Measurement, [revistavirtual]*, pp.623-646. Recuperado de: www.tec.ac.cr/sitios/docencia/ceda/.../aprendizaje_en_el_aula.pdf.
- VARGAS MELGAREJO, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades. Vol 4*, (Nº 8), pp 47-53. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.





El lenguaje como actividad desde la perspectiva del ISD: sus consecuencias didácticas

Andrés Israel Rodríguez Techera

Introducción

El lenguaje es una actividad humana. Sostener esta afirmación implica circunscribirnos a un marco epistemológico que la fundamente, problematizar cada uno de sus términos y sobre todo, hacer referencia a perspectivas teóricas alternativas con las que se asemeje o diferencie. Asimismo, supone apreciar sus alcances y limitaciones en el terreno de la didáctica de las lenguas. Se transitará entre dos perspectivas teóricas diferenciadas: una perspectiva del lenguaje como actividad desde la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo (en adelante, ISD), en contraposición a una perspectiva representacionista del lenguaje. Ambos posicionamientos generan consecuencias en la transposición didáctica, que serán analizadas en este trabajo.

El propósito de este trabajo es poner en discusión la relevancia de concebir al lenguaje como actividad en el proceso de configuración del pensamiento desde un nivel intersíquico a un nivel intrapsíquico, con sus consecuencias a la hora de pensar la didáctica de las lenguas.

Resulta crucial poder apreciar la importancia de concebir al lenguaje como fruto de una acción verbal, que supone un acto colectivo y dicho acto colectivo tiene repercusiones en la estructuración de lo individual. Estas acciones verbales poseen la virtud de generar el entendimiento esencial para que las distintas actividades humanas puedan llevarse a cabo y concretarse en consecuencia.

Esta concepción defendida por el interaccionismo sociodiscursivo tiene puntos de contacto con los aportes de Rastier, Coseriu y Voloshinov, que serán desarrollados posteriormente.

Esta concepción del lenguaje como actividad es analizada en contraposición a una cosmovisión representacionista del lenguaje, que lo concibe como una representación y traducción del pensamiento. Esta función de representación «tiene primacía sobre (y precede a) su función comunicativa» (Bronckart, 2007, 134). El lenguaje permite explicar el mundo y su verdad, asegurando que los humanos puedan comprenderse entre sí. En otras palabras, las estructuras de la lengua están en relación de dependencia con las estructuras del mundo, representándolas y codificándolas.

Esta concepción representacionista tiene una fuerte presencia en las situaciones didácticas donde se enseñan las lenguas. Se prioriza la enseñanza de la gramática en forma explícita, a modo de categorías y estructuras de la lengua que se analizan y a través de una progresión





compleja de saberes, se llega a dominar textos, desde mecanismos de producción e interpretación. En otras palabras, el análisis gramatical tradicional —desde esta perspectiva— repercute en el desarrollo del dominio textual.

Desde una perspectiva del lenguaje como actividad, Bronckart (2007) propone desarrollar una didáctica del compromiso en dos ejes paralelos. Por un lado, a partir de un corpus de frases o enunciados se infieren y codifican las nociones y reglas de la lengua. Por otro lado, con textos empíricos se sensibiliza a los estudiantes para que reconozcan sus condiciones de funcionamiento en contextos comunicativos. De esta forma se pretende alcanzar lo que el autor entiende como el objetivo general único de la enseñanza de las lenguas: el dominio del funcionamiento textual.

El análisis de las repercusiones de ambas perspectivas en el terreno de la didáctica de las lenguas permitirá pensar las intervenciones docentes en las prácticas de enseñanza de las lenguas.

Fundamentos teóricos

Reiteramos una idea directriz en el presente trabajo: el lenguaje es una actividad humana. Posicionados en la perspectiva del ISD, podemos decir resumidamente que este enfoque considera

la actividad de lenguaje como acción humana adquirida en los intercambios de prácticas verbales realizadas entre los agentes humanos, prácticas estas que, a la vez, elaboran las capacidades mentales y la conciencia de los mismos agentes. Es decir, la adquisición de la capacidad de lenguaje se produce en el desarrollo histórico-social (Riestra, 2006: 17).

En otras palabras, es mediante la actividad de lenguaje que se configura el pensamiento de los sujetos, configuración que solo es posible en un marco de interacciones sociales e históricamente definidas.

Examinemos detenidamente el párrafo anterior. En primer lugar, se destaca la relevancia de las acciones colectivas en la elaboración del pensamiento de los sujetos que forman parte de dicho colectivo. Este reconocimiento del factor social en la formación del individuo se sustenta en una fuerte inspiración vygotskyana. El ISD nos remite inminentemente a los aportes de la psicología y sobre todo la vinculada con los aportes de Vygotsky, para quien el factor social del lenguaje es matriz configuradora de lo individual. Según este psicólogo todos los procesos psicológicos superiores tienen su existencia en dos dimensiones diferenciadas: «la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea, como funciones intersíquicas». Este plano colectivo de la configuración del lenguaje posibilita el segundo «las actividades





individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea, como funciones intrapsíquicas» (Vygotsky, 1934/2004:36). Desde el ISD, no hay observación primaria posible del individuo, si no se produce desde la apreciación de los individuos en interacción, dado que el lenguaje es actividad social.

Esta consideración de lo social como elemento en el que se basa la configuración de las actividades de *lenguajear* (Maturana, 2003), es lo que configura y orienta el desarrollo de los seres humanos que participamos de esta actividad. Dicho de otro modo, actuar a través del lenguaje (con el sistema de lengua) implica aprendizajes que dan lugar a determinados niveles de desarrollo desde el plano de lo interpsicológico hacia lo intrapsicológico. Esto, en forma resumida, en cuanto al componente social de la actividad de lenguaje.

En segundo lugar, en nuestra cita inicial, Riestra (2006) señala que este componente es el que permite «intercambios de prácticas verbales entre los agentes humanos». Esta afirmación de la autora tiene antecedentes directos en las concepciones del lenguaje de Bronckart:

La acción verbal puede entenderse, desde una perspectiva colectiva, como actividades verbales cuya principal función es [...] garantizar el entendimiento indispensable para la realización de las actividades generales, puesto que colaboran en su planificación, regulación y evaluación (Bronckart, 2007:73).

Actuar verbalmente supone un acto colectivo y dicho acto colectivo tiene repercusiones en la estructuración de lo individual. Posee la virtud de generar el entendimiento esencial para que las distintas actividades humanas puedan llevarse a cabo y concretarse en consecuencia.

En otras palabras, la actividad *lenguajera* es la que posibilita actividades *no lenguajeras*. En el decir de Bronckart,

los signos son susceptibles de organizarse en una actividad particular y autónoma, *la actividad de lenguaje (lenguajera)*; esta se materializa en *textos* (orales o escritos) que se diversifican en múltiples *géneros*, en razón de las múltiples actividades no lenguajeras con las que están en interacción (Bronckart, 2001, 2).

Estos signos, una vez interiorizados, transforman mediante su apropiación el psiquismo de lo colectivo en pensamiento activo individual. Es por este motivo que el autor sostiene que «no hay “verdad” de signos más que en la interacción» (Bronckart, 2001, 2), y que son los procesos de entendimiento colectivo (que se renuevan constantemente) los que habilitan las actividades del lenguaje.

Por todo lo anteriormente expuesto es que «las consecuencias de esta concepción derivan en considerar al lenguaje [...] como fenómeno





pragmático» (Riestra, 2006:18). Este atributo pragmático del lenguaje se posiciona por encima de cuestiones de corte biologicista, confiriendo importancia a las intencionalidades, al rol del sujeto que actúa en determinados escenarios y contextos. No se cree en factores madurativos desde un punto de vista biológico, sino en que la incidencia de lo social y del actuar lenguajeando es fundamental para el desarrollo de procesos psicológicos superiores. En este sentido, Rastier sostiene que «el funcionamiento cognitivo no es una condición previa para el aprendizaje, dado que se construye con él» (Rastier, 2012, 66).

Esta consideración del lenguaje como actividad, hasta aquí descrita en el marco del ISD, mantiene relaciones de semejanza con planteos de otros autores afines. Por ejemplo, para Coseriu (1991) el lenguaje porta una fuerte carga intencional, es una actividad que está motivada por determinados fines, «no solo como uso de expresiones y significados, sino también —y en primer lugar— como actividad por la cual se crean significados» (Coseriu, 1991: 45). Coseriu recupera de Humboldt la idea que el lenguaje es *enérgeia* (en sentido aristotélico) y ello supone una actividad libre y que da lugar a la creación de significados y expresiones «que pueden emplearse luego en el trato práctico del hombre con otros hombres y en su operar en el mundo» (Coseriu, 1991: 46).

También Voloshinov (1992) nos aporta en esta línea de pensamiento. Para el autor dos *homo sapiens* por sí solos no pueden producir signos: para que ello ocurra es necesario un «territorio interindividual» y que los individuos estén «socialmente organizados». Estos signos son caracterizados por Voloshinov como productos ideológicos: «todo producto ideológico posee una significación: representa, reproduce, sustituye algo que se encuentra fuera de él, esto es, aparece como *signo*. *Donde no hay signo no hay ideología*» (Voloshinov, 1992: 31-32).

A todo signo se le puede atribuir una valoración ideológica y son tejidos entre la interacción de las conciencias individuales. Voloshinov reconoce, además, que la palabra «es el medio más puro y genuino de la comunicación social» (Voloshinov, 1992, 37). Esto nos permite entender que tanto el lenguaje humano como los signos no pueden entenderse sino en «sus repertorios de formas discursivas de la comunicación ideológica real» (Riestra, 2010: 142).

Pero, como advertimos en el inicio de este trabajo, esta consideración del lenguaje como actividad que hemos descrito se diferencia de otros planteos epistemológicos en cuanto a su naturaleza como facultad. Desde concepciones representacionistas del lenguaje, «las estructuras lingüísticas son concebidas como reflejo de las ideas o de los acontecimientos del mundo» (Riestra, 2010, 132).

Bajo este encuadre, el lenguaje es una representación y traducción del pensamiento. Esta función de representación «tiene primacía sobre (y





precede a) su función comunicativa» (Bronckart, 2007: 134). El lenguaje permite explicar el mundo y su verdad, asegurando que los humanos puedan comprenderse entre sí. En otras palabras, las estructuras de la lengua están en relación de dependencia con las estructuras del mundo, representándolas y codificándolas.

Desde esta perspectiva representacionalista del lenguaje, la gramática, que es el reflejo de la lógica del mundo, ocupa un lugar central a la hora de elaborar textos en situaciones comunicativas, sin saberse a ciencia cierta cómo se logra. Las estructuras del lenguaje ponen de manifiesto, expresan las estructuras del pensamiento, en una clara relación de dependencia.

[...] esta dependencia implica distinguir dos niveles de organización de las lenguas: un nivel profundo y universal que traduce directamente las estructuras del pensamiento, y un nivel superficial, constituido por las particularidades de las lenguas naturales, particularidades cuyas razones y estatus permanecen indeterminados (Bronckart, 2007: 135).

Teorías contemporáneas, como la de Chomsky, subrayan que es en este nivel profundo donde se hallan las estructuras lingüísticas, universales e innatas y gracias a ellas se pueden desarrollar las lenguas naturales y la variedad de géneros textuales. De este modo, el lenguaje se constituye en una facultad innata del individuo, precedida del pensamiento.

Esta concepción antagónica a la que venimos desarrollando, ha tenido y sigue teniendo una fuerte presencia en las situaciones didácticas donde se enseñan las lenguas. Se prioriza la enseñanza de la gramática en forma explícita, a modo de categorías y estructuras de la lengua que se analizan y a través de una progresión compleja de saberes, se llega a dominar textos, desde mecanismos de producción e interpretación. En otras palabras, el análisis gramatical tradicional —desde esta perspectiva— repercute en el desarrollo del dominio textual.

Examinaremos más abajo las críticas que se realizan a este enfoque desde la perspectiva del ISD. No obstante, el propio Saussure (1915/1961) desde una nueva lectura de sus textos sostiene que la lengua «es un tesoro depositado por la práctica del habla en los sujetos que pertenecen a una misma comunidad, un sistema gramatical virtualmente existente en cada cerebro, o, más exactamente, en los cerebros de un conjunto de individuos, pues la lengua no está completa en ninguno, no existe perfectamente más que en la masa» (Saussure, 1915/1961: 57). Este fragmento pone de manifiesto la relevancia de la lengua como objeto de comunicación, más que como representación del pensamiento y su valor como entidad colectiva e individual a la vez.



Discusión

Por ende, en base a todo lo sostenido hasta aquí, al sostener que el lenguaje es actividad estamos admitiendo:

- Su fuerte componente social y colectivo, que configura el pensamiento individual (de lo interpsicológico a lo intrapsicológico), (Vygotsky).
- El valor de las actividades verbales (lenguajeras) para el entendimiento en actividades generales (no lenguajeras), (Bronckart, Maturana).
- Su valor como creador de significados, es *enérgeia*, (Coseriu).
- Su constitución por signos ideológicos socialmente organizados, (Voloshinov).
- Su origen en territorios interindividuales que producen significados colectivos que se interiorizan posteriormente para hacerse individuales a nivel del pensamiento, (Voloshinov).
- Su clara diferenciación de posturas representacionistas, donde es precedido por el pensamiento y lo representa-codifica, (Bronckart, Riestra).
- La profunda relación entre lo colectivo y lo individual en un estado de lengua, (Saussure).

Ahora bien, este relevamiento de nociones teóricas referentes al ISD y a marcos epistemológicos tradicionales que siguen imperando en las aulas, nos colocan en el centro de esta discusión: ¿cuáles son las implicancias didácticas a la hora de posicionarse en una perspectiva del lenguaje como actividad? ¿Cuáles son sus alcances y sus limitaciones?

Bronckart (2007) propone un esquema ideal de enseñanza de la lengua, que resumimos en los siguientes puntos:

- Las acciones verbales han de organizarse en función de las actividades humanas generales.
- Estas acciones se realizan a través de formas comunicativas usuales: los géneros de textos como constructos históricos. Las fronteras de estos géneros son como nebulosas, dado que son imprecisas y poseen mucha movilidad, lo que las excluye de clasificaciones taxonómicas.
- Las acciones verbales se efectúan en el marco semiótico específico de una lengua natural.
- Las acciones verbales permitirán la producción de textos empíricos: resultante de una acción verbal y de la adopción de un género que se adapta a la situación de acción con un estilo particular propio.
- Cada texto empírico posee una arquitectura interna:
 - Infraseestructura general del texto.



- Plan general del texto: organización del contenido temático, articulación de diferentes segmentos, planificación de la secuencia (narrativa, explicativa, argumentativa, etc.).
- Mecanismos de textualización.
 - Se superponen con la infrasestructura textual.
 - Articulaciones jerárquicas, lógicas y/temporales.
 - Organizadores textuales.
 - Mecanismos de cohesión nominal y cohesión verbal.
- Mecanismos de asunción de responsabilidad enunciativa.
 - Voces presentes en el texto y su relación con el productor.
 - Recursos de modalización enunciativa.

Este esquema, si bien reúne los principios en los que se basa el ISD, no puede aplicarse en forma directa en el aula, dado que «una reforma pedagógica no puede consistir en una “aplicación” o en una transposición directa a la práctica de concepciones teóricas» (Bronckart, 2007: 141). Por más pertinente que sea un enfoque teórico, su aplicación directa en el aula termina por no generar los resultados esperados. Hay que tener en cuenta, además, la fuerte presencia de la concepción representacionista del lenguaje, con la que no se puede romper de un momento para el otro. Concepción que está presente tanto desde las prácticas de enseñanza como desde la historia del trabajo de enseñar de los docentes y de las formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje que las propias familias tienen, al ser educadas bajo estos parámetros.

Bronckart (2007) propone desarrollar una didáctica del compromiso en dos ejes paralelos. Por un lado, a partir de un corpus de frases o enunciados se infieren y codifican las nociones y reglas de la lengua. Por otro lado, con textos empíricos se sensibiliza a los estudiantes para que reconozcan sus condiciones de funcionamiento en contextos comunicativos. De esta forma se pretende alcanzar lo que el autor entiende como el objetivo general único de la enseñanza de las lenguas: el dominio del funcionamiento textual.

En este sentido, Riestra (2010) propone el problema entendiendo la necesidad de incorporación de los signos de la lengua en el pensamiento, mediante los propios mecanismos de la lengua, «por lo que las propuestas de enseñanza deben mostrar el mecanismo, reflexionar sobre su construcción y desmontarlo en su carácter de mecanismo para entender la lógica del sintagma y reconstruir el sentido en otro proceso de semiosis» (Riestra, 2010: 149). Ella sostiene la importancia de transitar por el trayecto «uso, sentido, forma» de los textos.

En cuanto al uso de los textos, Riestra (2012) propone la observación del tipo de compromiso que opera en el texto (mecanismos de enunciación, formas pronominales, predicados, pronominalización, etc.), o





sea, su tratamiento comunicativo. Respecto al sentido (donde cobra relevancia la articulación del texto con sus conectores) se prioriza la comparación entre construcciones de las lenguas, o sea, su tratamiento de contenido. Respecto a la forma, se prioriza el estudio de segmentos de textos que permitan el análisis gramatical como objeto de estudio, o sea, su tratamiento lingüístico.

El rol docente en estos trayectos se vuelve fundamental. Cuando el niño se enfrenta a diversos textos que circundan su mundo, necesita del docente, para que lo ayude a tomar «la distancia correcta para interpretarlos y para implementarlos en sus prácticas. Al variar esta distancia, el alumno aprende a actuar» (Rastier, 2012: 70).

No obstante, según Riestra (2010) quedan planteadas cuestiones diversas, que aún se encuentran en sus inicios como objetos de investigación en el marco del ISD: el efecto formativo de los textos seleccionados que circulan en la escuela, los valores transmitidos a través de los signos ideológicos, la configuración de un medio ambiente de carácter social a partir de los textos donde interactúan dos generaciones diferentes.

Además, se considera que un fuerte punto a tener en consideración es la momentánea imposibilidad de ruptura total con el representacionalismo del lenguaje.

Conclusiones

En función de todo lo anteriormente expuesto es que podemos plantear las siguientes preguntas que se transforman en preocupaciones de corte didáctico a la hora de pensar las prácticas de enseñanza:

¿Cómo lograr desmontar las experiencias vividas de los docentes en pro de una didáctica del compromiso y en pro de una consideración del lenguaje como actividad?

¿Cuáles son los caminos a transitar desde la formación inicial y desde la formación permanente para que esto se produzca?

¿No será necesario repensar las dinámicas de construcción de saberes didácticos tanto en la formación inicial como en la formación continua? ¿Podemos seguir asistiendo a una metodología en solitario?

¿No será preciso acaso buscar caminos de encuentro para construir colectivamente formas de actuar didácticamente a nivel individual?

Así como la actividad verbal supone un entendimiento para las actividades generales, ¿no será necesario construir una especie de «actividad verbal didáctica» que genere un entendimiento en las «actividades generales educativas»?

¿Qué tipos de acciones verbales docentes se requieren para dicha construcción?





Tal vez, replantearnos estos modos de proceder pueda ser una forma de valorizar el lenguaje como actividad, no solamente a los efectos de su enseñanza a los estudiantes, sino como forma de aprender a enseñar, entre todos los docentes.

Referencias bibliográficas

- BRONCKART, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre (Entenderse para actuar y actuar para entenderse) . En J.M. Baudouin & J. Friedrich, *Théories de l'action et éducation* (Trad: D. Riestra). Colección Raisons éducatives. Ginebra: Universidad de Ginebra.
- BRONCKART, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Bs. As. Miño y Dávila Editores.
- COSERIU, E. (1991). *El hombre y su lenguaje. Estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos.
- MATURANA H. (2003). Lenguaje y realidad: el origen de lo humano. En: H. Maturana, *Desde la Biología a la Psicología*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- RASTIER, F. (2012). Aprender. *Terceras Jornadas Internacionales de de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literatura*. Bariloche: GEISE.
- RIESTRA, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- RIESTRA, D. (2010). La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la didáctica de las lenguas. En: D. Riestra (comp.), *Saussure, Voloshinov y Bajtín revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- RIESTRA, D. (2012). El interaccionismo sociodiscursivo: un modelo de análisis textual para la didáctica de las lenguas. En: M.J. González (comp.), *Quinto Foro de Lenguas de la ANEP*. Montevideo, Uruguay: Gráfica Natural S.A.
- SAUSSURE, F. (1915/1961). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.
- VOLOSHINOV, V. (2009). El estudio de las ideologías y la filosofía del lenguaje. En: V. Voloshinov, *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.
- VOLOSHINOV, V. (2009). Problema de la relación entre las bases y las superestructuras. En: V. Voloshinov, *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.
- VYGOTSKI, L. S. (1934/2004). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En: A. R. Luria et al. *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Ediciones AKAL.







Língua espanhola para crianças e formação de professores – uma reflexão necessária em regiões de fronteira

Thais Priscila Silva de Oliveira

Cristina Pureza Duarte Boéssio

Otávio Botelho Rosa

Introdução

No Brasil, poucos e recentes são os estudos que tratam especificamente do ensino de língua espanhola para criança (ELEC), o que pode ser justificado pela falta de políticas educacionais direcionadas a este assunto. Segundo documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs datados de 1998 e a Lei de Diretrizes e bases da Educação – LDB datada de 1996, há obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira somente a partir da quinta série, atualmente sexto ano do ensino fundamental, o que acaba deixando os alunos da escola pública em desvantagem aos das escolas particulares, em que o currículo e os centros de línguas se constituem em um diferencial que proporciona aos alunos o acesso a mundos distantes e reais, a cultura de outros povos e outros países (Rinaldi, 2006), possibilitando sua inclusão social e formação integral.

Partindo dessa realidade, surgem ações isoladas que buscam refletir sobre Formação de Professores e Metodologias de ELEC, uma delas na Universidade Estadual de Londrina, orientada pela professora Dra. Simone Rinaldi e outra na Universidade Federal do Pampa, orientada pela professora Dra. Cristina Pureza Duarte Boéssio. Essas ações, ainda que em dois estados diferentes do Brasil, discutem teorias e metodologias para esta prática inovadora, traçam um perfil dos profissionais que estão atuando na área de ELEC, demonstram práticas isoladas que estão acontecendo nas regiões onde atuam e ainda propõem a viabilidade de se criar uma disciplina específica direcionada ao tema dentro dos cursos de licenciatura em letras.

Nesse sentido, o fato de estarmos situados em uma região de fronteira Jaguarão/Brasil – Rio Branco/Uruguai, onde as línguas, portuguesa e espanhola, convivem diariamente, permitindo o acesso e o intercâmbio de culturas entre dois países latino-americanos de línguas oficiais distintas, aliado ao fato de sermos professores e estudiosos da área nesta região e percebermos que não há uma política distinta para o ensino da língua espanhola nas escolas públicas do município brasileiro, faz-nos acreditar que é imprescindível solidificar as investigações dentro da escola pública, propondo e refletindo a respeito do ensino e da aprendizagem da língua espanhola, principalmente nesta região, e assim





contribuindo com as discussões da área de ensino de língua estrangeira para crianças.

Com isso, este trabalho, que é um recorte de um estudo de mestrado com a colaboração da orientadora e de um professor de língua espanhola para crianças da única escola particular do município, tem como objetivo apresentar discussões sobre o Ensino de Língua Espanhola para Crianças que vem sendo um diferencial no curso de Licenciatura em Letras, campus Jaguarão, realizadas através de uma disciplina obrigatória, “Metodologia do Ensino de Língua Espanhola para crianças”, desde o ano 2009, além de uma proposta didática para o ensino de espanhol para crianças através da oralidade, que foi criada a partir de uma intervenção pedagógica dentro de um projeto denominado “Español básico para niños”, ministrado por acadêmicos do curso de licenciatura em letras da universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão.

Marco teórico

A legislação brasileira e o Ensino de Língua Espanhola para crianças

Quanto à legislação brasileira, não há nenhum documento que determine a implantação do ensino de idiomas nos primeiros anos do ensino básico, nem tampouco algo específico sobre a formação do profissional que pode atuar com esse segmento. Todavia, no “Parecer do Conselho de Educação Superior – CES 492/2001 – do MEC (Brasil, 2001: 29)” a proposta das “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras” considera as intensas transformações que estão ocorrendo no mundo contemporâneo, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Segundo essas Diretrizes, a Universidade, hoje, não é mais vista somente como “produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade” (Brasil, 2001: 29).

Para complementar, acrescentam que os cursos de licenciatura em Letras deverão ter estruturas flexíveis, capazes de facultar ao futuro profissional “Opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho” (Brasil, 2001: 29). Os documentos apontam para a necessidade de que os cursos ofereçam “oportunidade para o desenvolvimento de habilidades, necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional”. Buscando alcançar o que propõem os documentos oficiais, a Universidade Federal do Pampa oferece uma formação para que os futuros docentes saiam preparados, também, para trabalhar com alunos dos primeiros anos da escola básica.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, a língua estrangeira só se torna obrigatória a partir da 5ª série, atualmente o 6º ano do Ensino Fundamental, ficando a cargo da comunidade, dentro





Desenvolvimento do artigo das possibilidades da instituição, a escolha da língua a qual se vai ensinar. Desse modo, não há diretrizes que regulamentem o ensino de uma Língua Estrangeira para crianças.

Porém, segundo uma resolução criada no ano de 2010, a resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, que fixa as diretrizes curriculares para o ensino fundamental, as escolas, quando optarem por incluir língua estrangeira nos anos iniciais, deverão contratar profissionais com licenciatura específica no componente curricular, o que pressupõe que os cursos de Licenciatura em Línguas devem estar em crescentes transformações, atualizando-se de acordo, também, com o mercado de trabalho.

Embora faça referência a que possa existir o oferecimento do ensino de outro idioma nos primeiros anos da escola e quem seja o docente a atuar com essa faixa etária, não destaca nada mais a respeito de como se daria esse oferecimento, ou de que forma os profissionais trabalhariam, já que estudos mais específicos não fazem parte dos currículos dos cursos de licenciatura em letras. Contudo, é uma abertura, mesmo que pequena, para que se possa implementar essa oferta.

Dessa forma, com o objetivo de propor discussões atuais a respeito do Ensino de Língua Espanhola para crianças, o curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol ofertado pela Universidade Federal do Pampa Campus Jaguarão/RS apresenta, como diferencial em sua grade curricular, uma disciplina obrigatória, denominada “Metodologia de Ensino de espanhol para crianças”, ofertada desde 2008, como optativa, passando a obrigatória em 2010. Nesse componente curricular discute-se sobre legislação, metodologias e teorias de ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, há uma parte prática na disciplina na qual os acadêmicos realizam observações e ministram aulas nas escolas públicas, ou no projeto de extensão denominado “Español básico para niños”, que também ocorre na universidade desde o ano 2008.

Entre as teorias e metodologias discutidas dentro do componente curricular e utilizadas na aplicação de nossas propostas de Ensino de Língua Espanhola para crianças, destacamos a legislação, a hipótese da compreensão proposta por Krashen (1982,1985), o uso de canções como fonte de input autêntico (Nobre- Oliveira, 2003) e as atividades lúdicas (Negrine,2010) como motivadores para aquisição da língua. Com isso, passamos a apresentar a nossa proposta didática fundamentada nesses estudos.

A proposta didática para o Ensino de Língua Espanhola a crianças

Nossa proposta é destinada a alunos na faixa etária de 6 a 9 anos de idade e busca trabalhar o idioma a partir das habilidades de compreensão e produção oral, sem introduzir a leitura e a escrita, pois,





além de ser o primeiro contato do aluno brasileiro com o idioma espanhol na escola, ele ainda está em fase de alfabetização em sua língua materna. Nesse sentido, trabalhamos em uma perspectiva de aquisição, tentando deixar o ambiente o mais natural possível, pois, para Krashen (1982 – 1985), a aquisição de uma língua estrangeira se assemelha à forma como as crianças adquirem a língua materna.

Nesse sentido, criamos uma proposta didática lúdica a partir das canções de roda e dos jogos tradicionais uruguaios. Este tema foi escolhido por fazer parte do cotidiano das crianças. Dessa forma, propomos um resgate cultural, utilizando o conhecimento prévio dos alunos sobre as brincadeiras de roda do Brasil e exploramos, primeiramente, o contexto desse país para, depois, apresentar-lhes as canções uruguaias que, como as brasileiras, foram se perdendo ao longo do tempo.

Em nossa proposta, optamos por utilizar canções, porque acreditamos que sejam elas o melhor recurso para trabalhar as habilidades de compressão e produção oral. Além de serem fonte de input autêntico, são motivadoras, pois fazem parte do cotidiano das crianças. De acordo com Nobre – Oliveira (2003)

o uso de músicas como fontes de input autêntico compõe um recurso bastante atraente para professores e aprendizes de língua estrangeira [...] os alunos só têm acesso ao input do professor durante as poucas horas em que estão em aula; entretanto, esses mesmos alunos estão constantemente ouvindo músicas em casa, no carro, na academia de ginástica, nas ruas, em seus momentos de lazer. Além disso, muitos alunos [...] atribuem, à música, a motivação por estar aprendendo uma língua estrangeira. (Nobre- Oliveira, 2003, p. 95-6).

Ao apresentar as canções para as crianças, exploramos, primeiramente, sua parte cultural, pois acreditamos que um contexto em que a cultura de povos falantes da língua espanhola esteja presente pode facilitar a aquisição do idioma. Além disso, a aprendizagem de uma língua deve se dar de forma contextualizada, e as canções de roda e as brincadeiras tradicionais demonstram costumes e tradições de um povo.

Após explorar a parte cultural, ensinar os alunos a cantar e a brincar com a canção, partimos para a exploração do léxico específico de cada uma. Para isso, utilizamos atividades lúdicas, entre as quais destacamos as brincadeiras tradicionais. Acreditamos que as atividades lúdicas também são motivadoras e, além disso, conforme Negrine (2001: 40), devem ser pensadas “no sentido de promover aprendizagens significativas, uma vez que não tem sentido pensar o lúdico pelo lúdico, já que não existe ação sem uma intenção, mesmo quando esta escapa à percepção imediata daquele que a realiza”.





Nessa perspectiva, nossa intenção primeira é motivar o aluno para a aprendizagem de uma língua estrangeira, pois acreditamos na hipótese do filtro afetivo, proposta por Krashen (1982 – 1985): “o filtro afetivo é um bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar plenamente o input compreensível que recebem para aquisição da língua” (Paiva, 2014: 32). A hipótese do filtro afetivo está relacionada à motivação, portanto, quando o aluno não está motivado para aquisição da língua, ou está inseguro, seu filtro afetivo estará alto, devendo o professor proporcionar um ambiente e atividades que promovam a baixa desse filtro afetivo para que a aquisição do input seja recebida com mais facilidade. Ao estar com filtro afetivo baixo, o aluno estará “aberto” a receber a nova língua, possibilitando, assim, o processo de aquisição.

Com isso, passamos a exemplificar nossa proposta didática lúdica. É importante salientar que uma proposta pode e deve ser adaptada à realidade presente em classe, por isso a estruturamos em cinco encontros.

Para o **primeiro encontro**, propomos que o professor busque uma canção apropriada para utilizar na apresentação dos alunos. Sugerimos “Buenos días amiguitos”, disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=3z3Wljdv_js>. Que inicie o encontro apresentando-se, em língua espanhola, e depois peça para que os alunos também se apresentem. É importante fazer perguntas como “Por que estão aqui? O que conhecem sobre o espanhol? Têm familiares? Conhecem países que têm a língua espanhola como oficial?”

Caso os alunos não utilizem a estrutura da língua espanhola em sua apresentação, o professor poderá repetir a frase do aluno, dando-lhe o *input* da língua alvo. Após esse momento, é importante conversar com a turma sobre a língua espanhola no mundo, mostrar um mapa, situar as fronteiras existentes entre o Brasil e países hispanoablangtes.

Sugerimos, ainda, que, neste encontro, o professor deixe um espaço reservado para que os alunos explorem o vocabulário do ambiente em que estão. Uma dinâmica para que desenhem alguns objetos que gostariam de saber o nome poderia ser facilitadora. Para iniciar com a temática das canções de roda e das brincadeiras tradicionais, o professor poderá pedir uma pesquisa com pais, avós e bisavós sobre as brincadeiras e canções que brincavam em sua infância.

No **segundo encontro**, ainda é o momento de conhecer os participantes do Projeto e iniciar o tema escolhido partindo dos conhecimentos prévios das crianças. Sugerimos que seja realizada apenas a atividade de apresentação das canções e das brincadeiras pesquisadas pelos alunos. Que seja um momento para brincar, estabelecendo relações com as brincadeiras uruguaias.

No **terceiro encontro**, propomos apresentar aos alunos a canção “Juguemos en el bosque”, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=kVLgrmGBFM0>>. Em seguida,





conversar sobre ela, relacionando-a a uma canção brasileira. Explorar o conteúdo, ensinar aos alunos como brincar e deixar que brinquem.

Após, explorar o léxico presente na canção. Sugerimos que o professor leve alguma brincadeira para explorar e ampliar o vocabulário das vestimentas. Uma proposta interessante seria levar diferentes peças de roupas para que os alunos observassem e brincassem de vestir uns aos outros.

No **quarto encontro**, é importante retomar o léxico trabalhado através de alguma atividade lúdica. O professor pode desenvolver a mesma brincadeira de vestir o companheiro, ou, ainda, pode colocar em uma caixinha imagens com diferentes peças de roupas e pedir para que cada aluno sorteie uma e diga seu nome em espanhol. Os alunos podem ser divididos em grupo, competindo e cooperando ao mesmo tempo.

Sugerimos a apresentação de canção popular uruguaia “La Farolera”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=lu0x7E95EAU>. Da mesma forma que a primeira, o professor deve escutá-la várias vezes com os alunos, explorar a parte cultural, contando às crianças sobre quem eram as Foroleiras antigamente e, em seguida, ensinar-lhes a brincar de roda com esta canção. Após esta parte, sugerimos que o professor explore o vocabulário dos numerais, já que estão presentes na canção.

Para explorar os numerais, pode-se utilizar a brincadeira tradicional “larayuela” e compará-la à brincadeira tradicional brasileira amarelinha ou sapata. Também sugerimos que o professor faça um boliche de garrafas pets, que podem ser confeccionadas juntamente com os alunos. Cada garrafa deverá conter um número. A proposta é que os alunos, divididos em equipes, somem pontos ao derrubar as garrafas.

No **quinto encontro**, o professor deve retomar o vocabulário apreendido no anterior. Para isso, pode-se utilizar uma das brincadeiras já realizadas. Sugerimos, também, a apresentação da canção popular “arroz com leite”, disponível em <http://www.morellajimenez.com.do/letarrozconleche.htm>.

É importante explicar aos alunos que esta canção não é de roda, como as outras já apresentadas, porém representa um pouco da cultura gastronômica, mais especificamente o doce, um doce que também existe no Brasil. Propomos que o professor pergunte quem já conhece o doce, quem não conhece, quais são os ingredientes utilizados e, a partir daí, converse um pouco sobre alimentos saudáveis e não saudáveis.

Se houver a possibilidade, o professor pode propiciar aos alunos uma ida à cozinha da escola para fazer o doce. Pode-se também propor que a turma seja dividida em dois grupos e montem cartazes sobre alimentos saudáveis e não saudáveis. Conversar sobre as frutas e ensinar a brincadeira “Martín pescador”, deixando que os alunos explorem o vocabulário. Esta brincadeira se assemelha ao passa – passará brasileiro.





Além dessas brincadeiras e canções, existem outras e, como uma proposta deve ser aberta, sugerimos ao professor que busque alternativas. É importante, também, que seja retomada a música do encontro anterior, para que os alunos estejam sempre expostos ao que já foi trabalhado. Deixamos, como sugestão, algumas canções e brincadeiras com o vocabulário a ser explorado: canções “los elefantes”, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=cO-zYMo9Fas>>, para trabalhar o vocabulário específico de outros animais e “Una muñeca vestida de azul”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Wv_nszGvoiM>, para trabalhar as cores e os numerais. Brincadeiras: “El gato y El Ratón”, para trabalhar o léxico específico dos animais ou, ainda, as horas. “Cartero” pode ser utilizada para trabalhar localidades, cidades, países de fala hispanoablante. Esta brincadeira se assemelha à brasileira “Mamãe, posso ir?”

Conclusão

Buscamos mostrar, ao longo do texto, que é possível e pertinente que se ensine outro idioma, além do materno, às crianças dos primeiros anos do ensino básico, como já ocorre em muitas das escolas particulares. No entanto, reconhecemos a falta de amparo legal para essa proposta, pois não há legislação específica para o ensino de idiomas nas escolas nos primeiros anos da educação básica, tampouco para a formação de docentes para trabalhar com esse público, salvo experiências individuais e isoladas.

Mostramos, ainda, que a Universidade Federal do Pampa vem avançando nas discussões, pois é a única universidade brasileira que possui a disciplina “Metodologia de Ensino de espanhol para crianças”, como obrigatória no currículo dos cursos de Licenciatura em Letras Português/ Espanhol, campus Jaguarão, além de projetos e propostas direcionadas à área. Acreditamos que a formação do professor deve deixar de ser individual e passe a fazer parte de discussões em outras instituições de ensino superior, e que os órgãos competentes ofereçam oportunidades reais para que essa proposta possa ser levada a efeito.

Apresentamos resumidamente esta proposta didática que vem sendo construídos a partir de um estudo de mestrado, para mostrar a viabilidade dessa questão e o quanto os alunos ganham com ela, pois aprender língua na escola é ter a possibilidade de reconhecer-se no outro, perceber o quanto do outro faz parte de nós e como as culturas se mesclam; é dar a possibilidade para que o aluno participe de atividades que façam sentido em sua aprendizagem.

Enfim, acreditamos que práticas como essas devem ser valorizadas, principalmente em uma região de fronteira onde é possível que o aluno tenha contato diariamente com os aspectos culturais do país vizinho ou



com a cultura fronteiriça, seja em casa, através de parentes, seja indo ao supermercado e ouvindo uruguaios ao atravessar a ponte para comprar “Dulce de leche” ou, ainda, com colegas da escola, porque a fronteira permite esse contato muito direto, estudar aqui ou ali.

Referências bibliográficas

- BOÉSSIO, C. P. D. (2004). Ensino de Espanhol a crianças brasileiras: uma experiência reflexiva. *Caderno de Resumos do III FILE*. Pelotas:UCPel. (a).
- . (2004). Ensino de línguas próximas para crianças. Necessidade de reflexão. *Caderno de Letras da Universidade Federal de Pelotas*, ed. 10, v.1.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS DO BRASIL. (1996). *Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/home/ftp/ldb.doc>>. Acesso em: 17 dez. 2007.
- DUARTE BOÉSSIO, C.P. (2011). *Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais*. Jaguarão: Fundação Universidade Federal do Pampa. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=194535>. Acesso em: 24 ago. 2012.
- CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2010).
- RESOLUÇÃO CNE/CEB 7/2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866>. Acesso em: 3 ago. 2014.
- JOHNSON, K. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras: una introducción*. (Trad. Beatriz Álvarez Klein). México: Fundación de Cultura Económica – FCE.
- KRASHEN, S.D. (1982). *Principles and Practice in SecondLanguageAcquisition*. Oxford: PergamonPress.
- KRASHEN, S. D. (1985). *Input hypothesis: issues and Implications*. London: Longman.
- NEGRINE, A. (2001). Ludicidade como ciência. In: S. M. P. dos Santos (org.), *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes.
- NOBRE-OLIVEIRA, D. (2003). Produção de materiais para o ensino de pronúncia através de música. In: Leffa, V. J. (org.) *Produção de Materiais de Ensino: Teoria e prática*. Pelotas: Educat.
- 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 de Mestrado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC / SEF.







A utilização de ambientes virtuais como ferramenta de avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

María Cristina Silveira
Sandra Alice Menézes Farias
Silvana Rodríguez Meneses

[...] a minha questão não é acabar com a escola, é mudá-la completamente, é radicalmente fazer que nasça dela um novo ser tão atual quanto a tecnologia. Eu continuo lutando no sentido de pôr a escola à altura do seu tempo. E pôr a escola à altura do seu tempo não é soterrá-la, mas refazê-la. (Freire & Papert, 1996).

Apresentação

A proposta analisa e reflete sobre os desafios que as tecnologias estão trazendo nos âmbitos pedagógicos. Os professores, em qualquer curso, precisam aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora. O primeiro desafio é criar uma nova sala de aula melhor equipada e com atividades diferentes, para desenvolver atividades que favoreçam a utilização, interação e domínio dos novos recursos tecnológicos. Estas atividades se ampliam nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, o que permite continuar aprendendo juntos e avaliar o próprio processo realizando assim uma metacognição.

É sabido que a prática de avaliação é uma intervenção que está presente nas ações de qualquer educador. A avaliação que se realiza no âmbito educativo deve ser concebida como um instrumento que, realmente possa contribuir para a construção do conhecimento. Dessa forma, é possível que a avaliação desenvolvida pelos docentes possa cumprir o seu papel fundamental, que é o de auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem tendo em conta que os alunos possuem diferentes estilos (Estilos de aprendizagem) que devem ser considerados na hora de planejar e avaliar.

Por isso consideramos que a proposta de utilizar recursos educacionais abertos é um terreno fértil para o esforço da educação aberta. Esses recursos incluem materiais licenciados abertamente, planos de aulas, livros, jogos, softwares e outros materiais de apoio ao ensino e aprendizagem. Eles contribuem para tornar a educação mais acessível, também nutrem o tipo de cultura participativa, de desenvolvimento, partilha e cooperação possibilitando a sua utilização como instrumento de





avaliação que subsidiará tanto o aluno no seu desenvolvimento cognitivo, quanto ao professor no redimensionamento de sua prática pedagógica.

A proposta inclui professoras e estudantes do CETP (UTU) dos cursos de Controle Ambiental e Logística (português), professora do CERP do Norte (Português) e professora do CLE de português.

Os propósitos são utilizar recursos educacionais tecnológicos no ensino de uma língua, e criar e aplicar novas propostas de avaliação que promovam o desenvolvimento e fortalecimento da prática pedagógica.

Tecnologias digitais na educação

Diversos projetos educacionais têm buscado analisar os benefícios e impactos do uso das tecnologias de comunicação e informação na aprendizagem. Estudos mostram que alunos de países que têm acesso fácil às tecnologias são mais motivados e obtêm melhores resultados em avaliações internacionais (Schacter, 1999; Laat, 2006). Sabe-se, porém, que as tecnologias não constituem recursos que por si só garantem o sucesso dos processos de aprendizagem (Moursund e Bielefeldt, 1999). O sucesso depende de diversos fatores que incluem a própria população de alunos, do nível de acesso dos alunos às tecnologias, e principalmente o perfil e formação do professor. Embora nem todas as áreas se beneficiem igualmente do uso das tecnologias, em algumas elas são fundamentais.

O uso de tecnologias digitais na Educação não possui um fim em si mesmo. É tão somente um meio, embora muito importante, que possibilita novas formas de construção do conhecimento e de convocação à participação dos estudantes. Silverstone (2005) afirma que as tecnologias nada determinam, pois: as tecnologias, é preciso dizer, são mais capacitantes (e incapacitantes) do que determinantes. Elas surgem, existem e expiram num mundo que não é totalmente criado por elas. [...] Não se deve compreender a tecnologia apenas como máquina. Ela inclui as habilidades e competências, o conhecimento e o desejo, sem os quais não pode funcionar. (Silverstone, 2005: 49). Não sendo as tecnologias determinantes, podemos encontrar em Lévy (1993) a afirmação que legitima, de certa forma, a necessidade de capacitação das pessoas para o uso destas. Para ele o determinante é a subjetividade em atos dos grupos ou dos indivíduos que as utilizam e lembra que “Gutenberg não previu e não podia prever o papel que a impressão teria no desenvolvimento da ciência moderna” (Lévy, 1993: 186). Uma vez que as tecnologias potencializam novas experiências por parte dos professores, os usos das tecnologias digitais como meios nas práticas pedagógicas trazem experiências virtualizantes que permitem atualizações tanto por parte de alunos quanto de docentes no processo de ensino e aprendizagem. É nesta abertura à participação, à criação, à atualização é que está a aposta nas tecnologias digitais como meio. Cabe tanto ao





docente apresentar interesse pelo uso das mídias, sobretudo as tecnologias digitais, em suas práticas pedagógicas, quanto das instituições escolares em oferecer formação continuada para o docente atuar com estes meios. A preparação dos professores com esta finalidade pode significar muito mais que atualização profissional, pois visa, sobretudo, uma forma de conexão da instituição de ensino com o mundo atual o que pode, certamente, converter em favor da aprendizagem dos alunos.

A formação do professor para a educação em um mundo digital

Diante da realidade em que vivemos, onde a tecnologia digital faz parte da vida das pessoas, principalmente dos jovens estudantes, cabe ao professor adaptar suas formas de ensinar, conforme as características deste público chamado de “nativos digitais”. Desta forma, torna-se de suma importância garantir a formação continuada dos professores, para que melhorem sua fluência digital e possam integrar as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Santos (1995: 20) “o desempenho do professor é grandemente dependente de modelos de ensino internalizados ao longo de sua vida como estudante em contato estreito com professores”. É sempre mais confortável reproduzir o modelo que se está habituado e que funcionou para o professor quando estava no papel do aluno, porém, o aluno de hoje possui características muito diferentes dos alunos da geração anterior.

Diante disto, é vital para o professor entender a forma como o aluno de hoje aprende, e se preparar para utilizar estratégias que tornem a aprendizagem prazerosa e significativa. As tecnologias digitais são, sem dúvida, recursos muito próximos dos alunos, pois a rapidez de acesso às informações, a forma de acesso randômico, repleto de conexões, com incontáveis possibilidades de caminhos a se percorrer, como é o caso da internet, por exemplo, estão muito mais próximos da forma como o aluno pensa e aprende. Portanto, utilizar tais recursos tecnológicos a favor da educação torna-se o desafio do professor, que precisa se apropriar de tais recursos e integrá-los ao seu cotidiano de sala de aula. E somente formações que permitam reflexão crítica, planejamento e, acima de tudo, a vivência da aplicação das estratégias envolvendo as tecnologias digitais com os alunos.

O professor do século XXI deve ser capaz de conhecer muito mais que simplesmente o conteúdo de sua disciplina e práticas pedagógicas tradicionais, mas deve ter competência para atuar em um mundo que culturalmente convive com imagens, sons, textos, vídeos e diversas outras formas de expressão. Para Silva (2002), talvez estejamos diante do reconhecimento de um novo alfabeto, culturalmente produzido pela sociedade da informação. Se o alfabeto tradicional produzia diferenças, o





novo também produz e assim estamos diante de uma sociedade formada pelo que o autor intitula “inforricos e infopobres”. Enquanto o primeiro é dotado de conhecimento das tecnologias da informação e também do que se pode fazer com elas, o segundo está alheio a isto. Usando os termos de Silva (2002), pode-se dizer que professor “infopobre” não reconhece ainda o potencial dos recursos tecnológicos como meio para sua prática pedagógica.

Novos espaços para ensinar e aprender

A sala de aula será, cada vez mais, um ponto de partida e de chegada, um espaço importante, mas que se combina com outros espaços para ampliar as possibilidades de atividades de aprendizagem. Porém precisa fundamentalmente de professores bem preparados e motivados.

Do ponto de vista metodológico o professor precisa aprender a equilibrar processos de organização e de “provocação” na sala de aula. Uma das dimensões fundamentais do educar é ajudar a encontrar uma lógica dentro do caos de informações que temos, organizar numa síntese coerente (mesmo que momentânea) das informações dentro de uma área de conhecimento. Compreender é organizar, sistematizar, comparar, avaliar, contextualizar. Uma segunda dimensão pedagógica procura questionar essa compreensão, criar uma tensão para superá-la, para modificá-la, para avançar para novas sínteses, novos momentos e formas de compreensão. Para isso o professor precisa questionar, tensionar, provocar o nível da compreensão existente e considerar a “organização” e a “desorganização” no planejamento didático.

Predomina a organização no planejamento didático quando o professor trabalha com esquemas, aulas expositivas, apostilas, avaliação tradicional. O professor que dá tudo mastigado para o aluno, de um lado facilita a compreensão; mas, por outro, transfere para o aluno, como um pacote pronto, o nível de conhecimento de mundo que ele tem.

Predomina a “desorganização” no planejamento didático quando o professor trabalha encima de experiências, projetos, novos olhares de terceiros.

O autor Paulo Freire defende a ideia de que o ser humano precisa ter e acompanhar o conhecimento tecnológico. Ele faz uma analogia em relação ao cozinheiro que para ser um bom profissional precisa conhecer bem as modernas técnicas de cozinhar. Diz Freire (2001b): “eu preciso, sobretudo saber para quem cozinho, por que cozinho, em que sociedade cozinho, contra quem cozinho e a favor de quem cozinho” (2001b: 214). Ao utilizar as tecnologias o professor também deverá saber com qual finalidade estas ferramentas serão incorporadas ao processo ensino aprendizagem, por caso contrário estaremos trabalhando com novas tecnologias num paradigma tradicional de ensino.





Práticas avaliativas na educação

Nos dias de hoje, a avaliação da aprendizagem não é algo meramente técnico. Envolve auto-estima, respeito à vivência e cultura própria do indivíduo, filosofia de vida, sentimentos e posicionamento político. Embora essas dimensões não sejam perceptíveis a todos os professores, observa-se, por exemplo, que um professor que usa o erro do aluno como ponto inicial para compreender o raciocínio desse educando e rever sua prática docente, e, se necessário, reformulá-la, possui uma posição bem diversa daquele que apenas atribui zero àquela questão e continua dando suas aulas da mesma maneira.

Do mesmo modo, o educador que faz uso de instrumentos de avaliação diversos para, ao longo de um período, acompanhar o ensino-aprendizagem, é diferente daquele que se restringe a dar uma prova ao final do período.

Segundo Canen (2001), Gandin (1995) e Luckesi (1996), a avaliação é um julgamento sobre uma realidade concreta ou sobre uma prática, à luz de critérios claros, estabelecidos prévia ou concomitantemente, para tomada de decisão. Desse modo, três elementos se fazem presentes no ato de avaliar: a realidade ou prática julgada, os padrões de referência, que dão origem aos critérios de julgamento, e o juízo de valor.

Através desses elementos, constata-se que a avaliação não é um processo apenas técnico. O educador deve refletir acerca de algumas questões: Quem julga? Por que e para que se julga? Quais os aspectos da realidade que devem ser julgados? Deve-se partir de que critérios? Esses critérios se baseiam em quê? A partir dos resultados do julgamento, quais são os tipos de decisões tomadas?

A avaliação do aproveitamento de alunos, por exemplo, pode basear-se em critérios reduzidos, apenas à memorização de conteúdos, ou pode basear-se em critérios que visem ao crescimento pessoal dos alunos, no que diz respeito às suas atitudes, liderança, conscientização crítica e cidadã. Esses critérios se originam de opiniões acerca do que se entende por educação, e vão direcionar o julgamento de valor acerca do desempenho daqueles alunos.

A avaliação da aprendizagem não é um julgamento de valor apenas acerca do aluno, mas também acerca da prática docente, que tem como resultado o desempenho do aluno. Segundo Paulo Freire, a avaliação não é um ato pelo qual A avalia B, mas sim um processo pelo qual A e B avaliam uma prática educativa.

Quando um professor dá uma explicação sobre um conteúdo, e no entanto, nos instrumentos de avaliação que ele elabora, propõe exercícios que abordam aspectos e habilidades referentes à matéria que não foram





trabalhados, o aluno sente-se "perdido", sem ter um caminho a seguir, uma reflexão que possa fazer acerca daquela matéria.

O educador deve ter uma posição de não neutralidade envolvida na escolha dos critérios para o julgamento de valor e na escolha daquilo que se deseja julgar, a avaliação como disse anteriormente, envolve mais do que uma simples contemplação. Ela requer tomada de decisão. Conforme Luckesi (1996), sendo o juízo satisfatório ou insatisfatório, temos sempre três possibilidades de tomada de decisão: continuar na situação em que nos encontramos, introduzir mudanças para que o objeto ou situação se modifique para melhor ou suprimir a situação ou objeto.

Infelizmente, algumas tomadas de decisão partindo de critérios que limitam o processo educativo a aulas expositivas, de linguagem pouco clara para os educandos, e, que restringem a avaliação a apenas um momento final, partindo de um único instrumento, homogêneo, tendem a optar pela "supressão" do educando direta ou indiretamente, através de sua reprovação.

Desse modo, o educador de hoje, deve repensar acerca dos seus critérios de avaliação, acerca da necessidade de construir políticas e práticas que considerem essa diversidade e que estejam comprometidas com o sucesso e não o fracasso escolar. Durante muito tempo, a avaliação foi usada como instrumento para classificar e rotular os alunos entre os bons, os que dão trabalho e os que não têm jeito. Felizmente, esse modelo ficou ultrapassado e, atualmente, a avaliação é vista como uma das mais importantes ferramentas à disposição dos professores para alcançar o principal objetivo da instituição educativa: fazer todos os estudantes avançarem. Ou seja, o importante hoje é encontrar caminhos para medir a qualidade do aprendizado da garotada e oferecer alternativas para uma evolução mais segura.

"A avaliação deve ser encarada como reorientação para uma aprendizagem melhor e para a melhoria do sistema de ensino", resume Mere Abramowicz, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Daí a importância de pensar e planejar muito antes de propor um debate ou um trabalho em grupo. É por isso que, no limite, você pode adotar, por sua conta, modelos próprios de avaliar os estudantes, como explica Mere. "Felizmente, existem educadores que conseguem colocar em prática suas propostas, às vezes até transgredindo uma sistemática tradicional. Em qualquer processo de avaliação da aprendizagem, há um foco no individual e no coletivo. Mas é preciso levar em consideração que os dois protagonistas são o professor e o aluno - o primeiro tem de identificar exatamente o que quer e o segundo, se colocar como parceiro."

Cipriano Carlos Luckesi, professor de pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, lembra que a boa avaliação envolve três passos:





- Saber o nível atual de desempenho do aluno (etapa também conhecida como diagnóstico);
- Comparar essa informação com aquilo que é necessário ensinar no processo educativo (qualificação);
- Tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados (planejar atividades, sequências didáticas ou projetos de ensino, com os respectivos instrumentos avaliativos para cada etapa).

"Seja pontual ou contínua, a avaliação só faz sentido quando leva ao desenvolvimento do educando", afirma Luckesi. Ou seja, só se deve avaliar aquilo que foi ensinado.

O uso da tecnologia no ensino de L2 e LE

O ensino de Segundas Línguas e línguas Estrangeiras, especialmente nas duas últimas décadas, vem recebendo um crescente e precioso auxílio, oriundo das novas tecnologias de informação e comunicação em ambientes de ensino e aprendizagem. A partir dos anos 90, o computador passou a ser utilizado de forma mais intensiva e sistemática tanto por professores como por alunos de línguas estrangeiras.

O rápido avanço tecnológico e a contínua produção de softwares educativos têm contribuído sobremaneira para o estreitamento dos laços entre educação e a informática.

A dinamicidade dessa nova tecnologia obriga o leitor apresentar novas competências, pois a leitura interativa dos textos eletrônicos mescla linguagens audiovisuais, icônicas e pictóricas entre outras.

Analfabetismo digital refere-se, portanto, àqueles que ainda não alcançaram um razoável domínio sobre os diversos recursos disponíveis no computador, ainda que já tenham sido formalmente alfabetizados.

A exemplo do que ocorre no processo de letramento, que surge para designar os novos fenômenos relativos à cultura escrita na sociedade, o termo letramento digital pode ser entendido sob uma ótica que vai além da capacidade de decifração de um sistema de signos específicos e veiculados pela linguagem hipermediática dos textos eletrônicos. Letramento digital remete a outras dimensões discursivas que, por sua vez, levam a uma percepção mais crítica da produção, dos modos de distribuição e circulação da cultura cibernética na sociedade.

A aprendizagem mediada por computador é bastante útil para o desenvolvimento de uma competência comunicativa mais completa do aprendiz de língua estrangeira.

Objetos de aprendizagem: você conhece o eXeLearning?

eXe é a abreviatura de e-learning XHTML editor; um software que disponibiliza, de maneira simples, documentos HTML para aprendizagem.





Basicamente, é uma ferramenta simples que auxilia professores e alunos a publicar qualquer tipo de conteúdo de aprendizagem na Web. Ou seja, o aplicativo fornece suporte a professores e estudantes para publicação de conteúdo na web sem necessidade de ser proficiente nas linguagens de marcação de páginas HTML ou XML.

Neste artigo apresentamos o relato de uma experiência do desenvolvimento de atividades de avaliação na língua portuguesa utilizando a ferramenta de autoria Exelearning (eXe).

Um dos objetivos foi: promover/estimular o uso autônomo do Exelearning (eXe) para apoio às atividades de ensino-aprendizagem e sua posterior avaliação. A elaboração da proposta foi dividida em quatro etapas: na primeira, foi feita a sensibilização sobre a utilização do computador na sala de aula; na segunda, ocorreu a apresentação da ferramenta EXE; na terceira, foram realizadas propostas (seleção da temática e elaboração de atividades utilizando a ferramenta) para a aula. A última etapa foi elaboração de propostas de avaliação adequada à temática trabalhada em cada curso e ao nível da turma.

Durante a realização do trabalho, notamos algumas vantagens no uso do eXe, sendo elas: é gratuito (opensource); podem ser produzidos cursos de e-learning com baixos custos, conforme a norma SCORM (coleção de padrões e especificações para e-learning baseado na web); os recursos nele produzidos podem ser disponibilizados numa plataforma de e-learning (exemplo Moodle ou Edmodo); está disponível no idioma português brasileiro; pode ser instalado nos sistemas operacionais Windows, Macintosh e Linux; podendo ser utilizado a partir de um pendrive ou CD. Verificamos, portanto, que o Exelearning (eXe) pode ser utilizado por professores e estudantes leigos na criação e publicação de conteúdos online, por ser uma ferramenta de autoria simples e fácil de usar além de oferecer uma gama muito ampla de estratégias e atividades para avaliar os conteúdos do curso.

A proposta além da criação de atividades de avaliação em português, procurou suprir uma carência com relação a materiais e propostas de avaliação standardizadas e que visassem a utilização do computador na sala de aula.

Conclusão

Ao incorporar o computador na sala de aula, o professor deverá primeiramente dominar o conteúdo e possuir uma prática escolar democrática para viabilizar a construção de conhecimento. Esse saber, independente das tecnologias, servirá como um instrumento a mais para o professor criar novos espaços de atuação e interação, para aluno utilizar esses recursos na sala de aula. A partir desta constatação a metodologia





de projeto colaborativo propõe ações que possibilitam ao professor e aluno criar situações de aprendizagens significativas.

Uma formação reflexiva implica que o professor em sua própria prática pedagógica seja crítico em relação aos conteúdos disponibilizados e construa novos conteúdos ao longo de sua formação. É um processo que demanda tempo, e principalmente envolvimento do professor nas discussões, sobre o uso dos recursos midiáticos na educação escolar.

Todas estas ações e as oportunidades de debate, construção e colaboração entre educadores e alunos por meio do uso das TIC também contribuirão para que tenhamos um diagnóstico cada vez mais eficaz das necessidades dos educadores, alunos e instituições de ensino, uma vez que o fomento e a divulgação de experiências exitosas podem contribuir para melhorar a qualidade da educação. Por isso consideramos que o ato de avaliar não pode ser entendido como um momento final do processo em que se verifica o que o aluno alcançou. A questão não está, portanto, em tentar uniformizar o comportamento do aluno, mas em criar condições de aprendizagem que permitam a ele, qualquer que seja seu nível, evoluir na construção de seu conhecimento.

A avaliação tem um significado muito profundo, à medida que oportuniza a todos os envolvidos no processo educativo momentos de reflexão sobre a própria prática. Através dela, direciona o trabalho, privilegiando o aluno como um todo, como um ser social com suas necessidades próprias e também possuidor de experiências que devem ser valorizadas na educação.

Nesse sentido, faz-se necessário redimensionar a prática de avaliação no contexto educativo. Então, não só o aluno, mas o professor e todos os envolvidos na prática pedagógica podem, através dela, refletir sobre sua própria evolução na construção do conhecimento.

O educador deve ter, portanto, um conhecimento mais aprofundado da realidade na qual vai atuar, para que o seu trabalho seja dinâmico, criativo, inovador. Assim, colabora para um sistema de avaliação mais justo que não exclua o aluno do processo de ensino-aprendizagem, mas o inclua como um ser crítico, ativo e participante dos momentos de transformação da sociedade.

Referências Bibliográficas

- AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP, SEB/MEC (coord). *Indicadores da qualidade na educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2007, 3ª edição ampliada. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/indicadores/downloads.htm>.
- BELLONI, M. L. (1999). *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados.





- LITWIN, E. (org). (2000). *Educação à distância; temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed.
- LUCENA, C. & Fuks, H. (2000). *A educação na era da Internet*. Rio de Janeiro: Clube do Futuro.
- MORAN, J. M. et al.(2003). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 7ª ed. São Paulo: Papirus.
- PADILHA, M. (2007). Tipos de indicadores: um olhar reflexivo. In: R. Carneiro et al. (coord.), *Os desafios das TIC para as mudanças na educação*. Madrid/São Paulo: OEI, Fundação Santillana. (Coleção Metas Educativas 2021).

Webgrafia

- AZEVEDO, W. (____). *A vanguarda (tecnológica) do atraso (pedagógico): impressões de um educador online a partir do uso de ferramentas de courseware*. Disponível em: www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/vanguarda.html.
- <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012178.pdf>
- SUNKEL, G. *Las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TIC) en la educación. Desafíos para las políticas públicas en América Latina. División de Desarrollo Social, CEPAL*. Disponível em: <http://www.oei.es/tic/santillana/ unkel.pdf>.





La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro: las dificultades de aprendizaje

María Cristina Silveira
Rita Mariela Núñez Suárez

Una primera precisión que nos parece necesaria para circunscribir el marco específico de nuestra experiencia es focalizar en la notoria importancia que en este momento han adquirido las Dificultades de Aprendizaje. Término general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, se suponen debidos a la disfunción del sistema nervioso central y pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital. A pesar de que las dificultades del aprendizaje pueden coexistir con otras condiciones incapacitantes, no son el resultado directo de estas condiciones o influencias.

En la actualidad, la heterogeneidad de los grupos en las instituciones educativas es normal y cotidiana. Quizás el gran inconveniente sea que los docentes están formados con herramientas para un auditorio más homogéneo, esto plantea un conflicto. Hablar de inclusión es reconocer la vulnerabilidad que pueda existir en los grupos de estudiantes y poder capitalizarla para que el derecho a la educación de los niños y jóvenes esté garantizado.

Norberto Boggino, en su trabajo «Desde el pensamiento de la complejidad», enfatiza en que hay que relativizar y flexibilizar la rigidez de las fronteras disciplinares, y saber que en determinados casos es necesario, la intervención de psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, médicos, etc.; pero también es necesario esclarecer que el docente también es un profesional y su saber y su propia práctica lo habilitan a trabajar en un plano de igualdad con otros profesionales. Es más, el docente debe ser el “especialista” que en virtud de su formación profesional, de sus funciones y de su propia práctica, tiene mayor especificidad en el ámbito de intervención ante el aprender y el no aprender.

Skliar expresa: «la inclusión de personas con discapacidad a la escuela común necesita, más que de docentes capacitados, de una transformación ética. Se trata de dejar de poner el acento en los “diferentes” para reflexionar sobre el vínculo que se establece con ellos [...]».

Todo hecho educativo implica un vínculo entre un maestro y un aprendiz, se fortalece cuando las estrategias de aprendizaje transitan un proceso de enseñanza exitoso, sin exclusiones.





«Debemos aprender con la diferencia; es más, debemos aprender a aprender de ella» (Ainscow, 2001).

En el presente artículo, vamos a presentar una experiencia pedagógica coordinada y desarrollada entre alumnos de 4º año C del Seminario de Dificultades de Aprendizaje (IFD Rivera), alumnos de 4º año de los distintos profesorados del CeRP del Norte de Rivera y el colectivo docente de la Escuela APRENDER N° 128 (Mandubí) e instituciones educativas de enseñanza media (liceos).

La experiencia se orientó a informar al colectivo de la escuela y de las instituciones de enseñanza media (liceos) mencionadas anteriormente acerca de lo que son las dificultades de aprendizaje, sus posibles causas y consecuencias y los tipos de dificultades más frecuentes detectadas en el aula.

Marco teórico

Han existido numerosas definiciones sobre las dificultades de aprendizaje a lo largo de la historia de la educación. Ya desde el siglo XIX aparecían en publicaciones educativas artículos sobre los niños “anormales”, refiriéndose a aquellos que, sin padecer discapacidad, no seguían el ritmo de aprendizaje del resto de su grupo de clase.

Por otro lado, surgen definiciones que apuntan a los trastornos de aprendizaje como una serie de dificultades en el aprendizaje de las habilidades académicas, sobre todo en la lectura, cálculo y expresión escrita. Estas dificultades se suelen hacer evidentes en la niñez, pero con frecuencia tienen consecuencias importantes en el funcionamiento posterior.

Otra definición de dificultades de aprendizaje que da un giro a las que hemos mencionado hasta ahora, tiene que ver con la consideración de estas dificultades desde una perspectiva interactiva, defendida por Santiago Molina (1997). En el contexto de la perspectiva interactiva, las dificultades de aprendizaje son entendidas como un fenómeno en el que interfieren un elevado número de variables y factores tanto intrínsecos como extrínsecos. Estas variables o factores dependen tanto de las características biológicas y psicológicas del estudiante como de las experiencias positivas o negativas que puede proporcionarle el medio en el que se desenvuelve el estudiante.

El término *Dificultades de Aprendizaje*, es un término general que se refiere a un grupo de problemas o dificultades agrupados bajo las denominaciones de:

- Problemas escolares.
- Bajo rendimiento escolar.
- Dificultades específicas de aprendizaje.
- Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad.





- Discapacidad Intelectual límite.

La problemática de niños con dificultades en el aprendizaje viene presentándose desde hace ya bastante tiempo, en el año de 1963 en una conferencia de la Fundación para niños perceptualmente impedidos, se encargó de describir este problema Samuel Kierk refiriéndose:

«A un grupo de niños que tienen trastornos en el desarrollo de las capacidades necesarias para la interacción social» (Myers. 1993: 56).

El hacer una detección del problema se entendía hace apenas unas décadas como la simple aceptación de la existencia de niños inteligentes y niños menos inteligentes. Pero hoy en día existe una preocupación cada vez mayor por encontrar las causas por las cuales se da esta realidad en la escuela.

Un ejemplo de lo mencionado es el informe Warnock que fue elaborado por la Secretaría de Educación del Reino Unido en 1978. Este documento inglés supuso un importante hito en la programación y atención dirigida a alumnos con necesidades educativas especiales, enriqueciendo el concepto de Educación Especial. En él se sostiene: «[...] en lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derechos. Los fines de la educación son iguales para todos independientemente de las ventajas o desventajas de diferentes niños».

A partir de lo expresado en este documento, adquiere suma importancia el rol docente y en consecuencia, las posibles adaptaciones curriculares que realice el docente.

Se entiende por adaptaciones curriculares a las estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las instituciones educativas para posibilitar el acceso y progreso de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el currículo. La realizan los docentes y los equipos de apoyo.

En las adaptaciones curriculares no se propone un currículo terapéutico, sino un currículo educativo coherente con las posibilidades del estudiante y con fundamento psicopedagógico.

Es importante partir siempre de las fortalezas que tenga el estudiante. Las necesidades educativas especiales y las adaptaciones curriculares no son comunes a grupos de individuos, sino que se realizan en relación a una persona concreta, en un momento específico de su desarrollo.

Birch (1974) define a la integración como «[...] proceso que implica unificar las educaciones ordinarias y especiales con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios para que todos los alumnos en base a sus necesidades puedan aprender. [...] Dicha integración puede ser física, funcional, social y comunitaria».

La integración implica dos modalidades posibles (Borsani, M.J.; Gallicchio, M.C.:2006):





- el proceso que se implementa en la institución educativa para posibilitar la incorporación de un niño con dificultades de aprendizaje ya diagnosticadas antes de su ingreso a la escuela.

- El tipo de intervención psicopedagógica que se le realiza con el niño cuando evidencia dificultades de aprendizaje durante su escolaridad. Estas dificultades ponen en riesgo su permanencia en la institución, ya sea por repetición, derivación o deserción.

A la inclusión educativa se la puede entender como la búsqueda de estrategias para encontrar una solución en el aula a la atención de niños con retos múltiples.

- Se trata de ofrecer al alumno un amplio espectro de opciones que posibiliten el aprendizaje bajo las aptitudes con las que el niño cuenta. Muchas veces se incluye la inclusión en una escuela especial.

La inclusión engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad. La finalidad de la inclusión es la integración.

La herramienta de la cual se vale el docente y en la cual se visualizan las adaptaciones y en consecuencia la inclusión, es la planificación, la que debe ser abierta, flexible y adaptable a las necesidades o características de la comunidad educativa, así pues, las adaptaciones curriculares se vuelven intrínsecas al propio currículo.

Uno de los más graves problemas por los cuales atraviesa la educación uruguaya, lo constituye sin duda el bajo rendimiento estudiantil.

El docente es un recurso humano implicado en los procesos de integración e inclusión de la niñez y la adolescencia con discapacidad y con dificultades de aprendizaje. Inmerso en un contexto educativo, institucional y de aula, el docente siempre adopta, consciente e inconscientemente, una postura con respecto a la atención a la diversidad.

Experiencia

La Escuela N° 128 es una escuela que cuenta con treinta docentes (maestra directora, maestras/os, maestra secretaria, maestras comunitarias, maestra de apoyo, profesoras de portugués, profesores de educación física y practicantes de 4° año magisterio).

A partir de investigaciones realizadas por los alumnos de 4° año C del Seminario Dificultades de Aprendizaje del IFD de Rivera en sus diferentes escuelas de práctica y alumnos de 4° año de diversos profesorados del CERP del Norte en liceos de la ciudad, identificaron dificultades por parte de los docentes en reconocer e identificar las dificultades que presentan los alumnos y posibles estrategias e intervenciones docentes que puedan revertirlas o amenizarlas.





La experiencia consistió en la formación de cuatro equipos por parte de los alumnos, selección y presentación de una dificultad abordando aspectos esenciales como: causas y consecuencias de esa dificultad, abordaje pedagógico y estrategias docentes.

Los estudiantes del IFD y del CERP plantearon y asumieron el propósito de aprendizaje y desarrollaron habilidades de interacción y participación.

Los tipos de dificultades de aprendizaje seleccionadas y abordadas en esa instancia fueron:

- 1- **Dislexia:** dificultad para la distinción y memorización de letras o grupos de letras, falta de orden y ritmo en la colocación, inadecuada estructuración de frases, etc., que se hace patente tanto en la lectura como en la escritura.
- 2- **Disgrafía:** la disgrafía dificulta el acto de escribir. Puede llevar a problemas con la ortografía, incorrecta caligrafía, y dificultad para poner los pensamientos por escrito. Las personas con disgrafía pueden tener problemas para organizar las letras, números y palabras en un renglón o una página.
- 3- **Dislalias:** son alteraciones en la articulación de algún o algunos fonemas bien por ausencia o alteración de algunos sonidos concretos del habla o por la sustitución de estos por otros.
- 4- **Discalculia:** es una dificultad específica en el proceso de aprendizaje de las matemáticas o en aprendizajes en los que se requiere un nivel de razonamiento determinado. El término discalculia se refiere específicamente a la incapacidad de realizar operaciones matemáticas o aritméticas.

Objetivos generales

- Construir juntos una nueva mirada hacia el estudiante con dificultades de aprendizaje.
- Fomentar un espacio de intercambio y crecimiento profesional.

Objetivos específicos

- Aportar información teórica sobre cada una de las dificultades y sus manifestaciones en la práctica.
- Proporcionar algunas estrategias a docentes y noveles, para incluir a estos estudiantes de modo que así puedan ejercer su derecho a la educación, más allá de sus dificultades.





Desarrollo de la experiencia

La ejecución de esta práctica docente se organizó en cinco etapas: diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación y retroalimentación o ajuste. Durante el desarrollo de la experiencia se implementaron varias estrategias, como ser: la detección de carencias de los docentes con relación a la temática abordada, la selección bibliográfica¹⁹, la organización de una jornada en la que se realizaron diversas presentaciones. Esta jornada se realizó el 9 de mayo en una Sala docente, durante aproximadamente dos horas, a través de video conferencia.

Cada equipo desarrolló una sesión de aprendizaje, de adecuación interactiva con videos, presentaciones y explicaciones por parte de los estudiantes con una posterior interacción de los docentes presentes con aportes de experiencias y reflexiones personales, se tuvo presente que esta experiencia está vinculada a una escuela de un contexto vulnerable.

En la fase de investigación se compartieron con los docentes que participaron de la jornada, informes de alumnos y posibles dificultades detectadas en el aula

Aportes de la experiencia referente a los docentes

Son muchas las interrogantes que aparecen cuando se hace referencia a las dificultades de aprendizaje. La primera seguramente es ¿De qué hablamos cuando hablamos de dificultades de aprendizaje? Las siguientes: ¿Qué pasa en la formación docente y en la preparación para la atención a la diversidad? ¿Cuáles son los atributos que le son conferidos al docente para enseñar y para evaluar niños con dificultades de aprendizaje?

De la misma forma que pensamos y asumimos que la diversidad está allí esperando ser atendida, reconocida y valorada, tal vez sería bueno pensar en los cambios necesarios para que la escuela pueda buscar, gestar y gestionar condiciones de posibilidad para cada uno de sus alumnos.

La educación es en sí misma una tarea prospectiva, se trata de hacer, de producir, de resolver para el aquí y el ahora, pero la mirada también debe estar instalada en el futuro.

«Todos los que estamos vinculados de un modo u otro al “mundo escolar” compartimos una misma preocupación y es la del rendimiento diferencial de los alumnos», dice Kaplan. A partir de esta afirmación, ¿qué podemos hacer para ayudar a aprender?, ¿cuáles son las mejores

¹⁹ Los estudiantes investigaron una de las dificultades de aprendizaje que consideraron de su interés, produjeron presentaciones en *prezi* y *powerpoint* y elaboraron material informativo para ser distribuido a los docentes el día de la presentación.





acciones para potenciar el rendimiento de los alumnos con dificultades de aprendizaje?

La autora nos da algunas pistas, para que en vez de estar preocupados podamos estar ocupados y valorar los procesos, analizar nuestra práctica pedagógica, reflexionar sobre las estrategias usadas en el aula.

El proceso de conocer y de aprender está íntimamente ligado a la tarea con otros. El docente y/o un compañero más capaz, para la posición constructivista son elementos clave para que dicho proceso se despliegue cualitativamente.

La posibilidad de construir puentes, andamios en los que el sujeto que aprende pueda apoyarse, son tareas básicas para concebir la enseñanza. Una supervisión continua de los modos en que un alumno construye sus ideas, sus esquemas, sus mapas mentales para interpretar la realidad, decodificarla y operar en consecuencia, también es fundamental.

Poder detectar a tiempo las dificultades de aprendizaje, reconocer que un mismo objeto de conocimiento, una misma situación problema, puede para un alumno constituirse en un desafío interesante para buscar y/o crear condiciones de resolución, mientras que para otro alumno ese objeto o situación le significa una amenaza, una ardua tarea, un motivo que quita o disminuye sus ganas de aprender.

Muchos son los autores que hacen referencia a la importancia que reviste la detección temprana en los problemas de aprendizaje, antes que se constituyan en fracaso escolar.

La experiencia promovió el desarrollo de habilidades, un diálogo permanente y respetuoso entre docentes y estudiantes articulado fuertemente con saberes científicos a partir de la presentación y explicación del entorno educativo (aula). La experiencia es innovadora, ya que esta actividad favoreció la coordinación entre docentes y estudiantes de diferentes instituciones en la que se articula la teoría (IFD) y la práctica (Escuela N° 128). El Seminario de *Dificultades de aprendizaje* incorporó aspectos de afectividad en el proceso de aprendizaje, reflexión de la práctica pedagógica y contextualización de la acción educativa. La relevancia de la experiencia se ubicó en aspectos importantes del perfil y la función del maestro: la autoestima personal y profesional, así como la conciencia y compromiso de su exigencia de niveles de autonomía. Promovió la reflexión acerca de las diversas dificultades de aprendizaje detectadas en el aula y sus posibles abordajes, así como la incorporación de vocabulario específico que permitió el uso de la terminología pertinente.





Aportes de la experiencia referente a los alumnos

La experiencia permitió que los alumnos pudieran visualizar y relacionar con su práctica la información teórica trabajada durante el Seminario. También les brindó la oportunidad de exponer y transmitir conocimientos a docentes contribuyendo a su formación permanente.

La atención de las dificultades de aprendizaje brinda al alumno el placer por aprender, la confianza en sí mismo, la activación afectiva y volitiva para querer aprender. Lo habilita para situarse en los conductores de sus aprendizajes y generadores de enseñanzas con los otros.

Revisar las propuestas pedagógicas y los proyectos institucionales puede ser el punto de partida para no generar mecanismos de expulsión, no etiquetar, no adjudicarle a un alumno características que no posee y asumir la sana actitud de reconocer en el otro sus posibilidades y trabajar para que pueda desplegarlas.

Si de tener confianza en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos se trata, esto no es algo que solo pueda construirse en la experiencia durante la tarea docente en el aula. La formación docente debe preparar para que esto ocurra. Para el reconocimiento y valoración de la diversidad, pensando en una escuela que aloje a los alumnos, que reconozca las necesidades, intereses y posibilidades de los alumnos del grupo y de cada quien y los atienda.

Pensar en estrategias para ello, pensar en la propia práctica, seleccionar opciones para cada quien, atender a la diversidad, supervisar permanentemente la evolución de nuestros alumnos, pensar las estrategias preferibles para cada grupo, para cada alumno, para cada momento, secuenciar y organizar contenidos según las necesidades e intereses de los alumnos, nos pone en una posición de búsqueda e indagación. Nos permite oscilar, ir de camino, escudriñar, nos pone en movimiento.

Reflexiones finales

Como hemos visto a lo largo del artículo, existen numerosas definiciones sobre las dificultades de aprendizaje y también existen distintos tipos que tanto la familia del estudiante como la institución escolar deben conocer las características de cada una de ellas para poder ofrecer al estudiante la mejor respuesta educativa ajustada a sus capacidades.

Para ello es necesario que exista una adecuada coordinación y colaboración entre los distintos profesionales que intervengan con el estudiante. Así como también entre ellos y la familia para que el proceso de enseñanza y de aprendizaje tenga una continuidad. De esta manera, se llevará a cabo de forma coherente, y se alcanzará el máximo desarrollo posible del estudiante.





Esta práctica se centró en los aprendizajes significativos, vinculados a las particularidades, intereses y necesidades de los estudiantes magisteriales y de profesorado; respondiendo a su contexto de vida y las prioridades de su comunidad, institución educativa, clase, etc., y teniendo en cuenta una estrecha relación con la pertinencia del currículo.

La propuesta buscó profundizar el reconocimiento a la diversidad y a las diversas dificultades de aprendizaje como potencialidad para avanzar en la construcción y reafirmación de la identidad personal y colectiva de los alumnos. Buscó también otorgar a los estudiantes el rol pedagógico que les corresponde, con una «participación comunitaria activa y real». La institución educativa ya no es un espacio donde solo se transmiten conocimientos en forma mecánica, memorística, coercitiva, lo que queremos es que la escuela sea un espacio donde el educando se desarrolle integralmente, con una formación social libre y democrática, donde se permite una interacción y un ambiente de confianza y de respeto entre los alumnos y docentes.

Es una propuesta que es sostenible en el tiempo porque los recursos que se utilizan son mínimos, lo importante es el compromiso de los actores educativos y noveles.

Referencias bibliográficas

- CAMPOS, D. y Vargas, M. (2009). *¿Cómo abordar las dificultades del aprendizaje?* Panamá: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Inclusiva.
- CASULLO, A. (2002). *Psicología y educación*. Buenos Aires: Santillana.
- DUSCHATZKY, S. (2007). *Maestros errantes*. Buenos Aires: Paidós.
- FRIGERIO, G. (2001). *¿Dónde está la escuela?*. Buenos Aires: FLACSO Manantial.
- KAPLAN, C. (2003). *Buenos y malos alumnos*. Buenos Aires: Aique.
- KAPLAN, C. et al. (2005). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Noveduc.
- LLANOS DÍAZ, S. (2006). *Dificultades de Aprendizaje*. Lima: Cesip.
- MILA, J. J. (2006). *Dificultades de Adaptación escolar. La imposición del esfuerzo*. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- NARODOWSKI, M. (2004). *El desorden de la educación*. Buenos Aires: Prometeo.
- REBOLLO, M. A. (1996). *Dificultades del Aprendizaje*. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.







Historia de la Comunidad Sorda y de las diferentes políticas lingüísticas relacionadas con su educación

Sylvia Y. Siré

Etapas de la educación del niño sordo:

Indeterminación, instrucción individualizada, creación de escuelas, modelo socio-antropológico.

Desde los primeros tiempos en sociedad del hombre se ha pensado que las personas con discapacidad eran simples errores o castigos divinos, por ende, no eran bienvenidos ni aceptados. En la inmensa mayoría de los casos, los niños, cuando se detectaba su sordera, eran abandonados o sacrificados y en muchos casos, vendidos como esclavos.

Las familias con descendientes discapacitados eran consideradas parias porque según diferentes creencias se sostenía que era un castigo divino el hacer nacer un niño con discapacidad.

Las diferentes legislaturas consideraban a los discapacitados como seres inferiores y por ende, se les declaró incapaces.

Existen diversos documentos antiguos, en los que es nombrado al sordomudo como un ser incompleto, como a un idiota, un incapaz para vivir en sociedad. Uno de estos documentos, por ejemplo, fue el *Código de Hammurabi*, creado en el año 1728 AC (según la cronología media) por el rey de Babilonia Hammurabi. Este código es uno de los conjuntos de leyes más antiguos que se han encontrado y uno de los ejemplares mejor conservados de este tipo de documentos creados en la Antigua Mesopotamia.

También se cita expresamente a los sordomudos en las *Leyes de Manú* (designación inglesa aplicada comúnmente al «Manava Dharma-sastra»), un métrico compendio Sánscrito de las antiguas leyes y costumbres sagradas mantenidas en la más alta reverencia por los adherentes ortodoxos del Brahmanismo. En estos documentos se nombra a los sordomudos como idiotas, ya que se los consideraba como enfermos mentales, sin desarrollo cognitivo. No podían tomar decisiones propias y por ende, dependían, al igual que las mujeres, de la buena voluntad de su padre, esposo y/o soberano.

El único documento antiguo que marca una diferencia es la *Torah* en el Levítico 19:14 se menciona explícitamente al sordo (no sordomudo): «No maldecirás al sordo, ni pondrás tropiezo delante del ciego, sino que tendrás temor de tu Dios; yo soy el SEÑOR». Estaban aptos para poder actuar social y civilmente, tanto sea por medio del uso de su lengua de señas o de la lectura labial.





Aristóteles sostenía que los sordos no podían razonar. Hipócrates decía que la sordera era una enfermedad que solo Dios podía curar, y hasta el siglo xv la Iglesia Católica creía que la educación (educación religiosa) solo podía ser brindada por medio del habla y que como el sordo no podía escuchar, estaba alejado de Dios por castigo divino. Se sostenía que el sordo no tenía alma y por ello no había razón para educarlo, se lo consideraba menos que a un animal. Años después, la Iglesia Católica sostenía que la única manera de saber si el sordo tenía alma era que alabara a Dios por medio de la palabra hablada. Recién en 1950 se aceptó el código kinésico para la alabanza a Dios.

Es de destacar que en la época de los antiguos griegos y romanos la oratoria estaba muy valorada, en realidad todos los componentes relacionados con la perfección eran importantes. Por ello, los individuos “sordomudos” no tenían ningún derecho. Entre otras cosas, no podían comprar, vender, heredar, ni casarse, puesto que al considerarse que eran personas que no tenían habla, la única manera de contraer matrimonio era mediante el consentimiento oral de las partes, y la única manera de valerse en la vida era mediante el don de la palabra oral.

En la Edad Media, la Iglesia Católica estaba muy unida al poder del estado. La religión controlaba la vida política, privada, social y cultural. Para el catolicismo la persona sorda era un ser que había recibido castigo divino, tanto el ser sordo como su familia. Por esto, durante la época de la Inquisición a muchos sordos se los quemaba en la hoguera por pensar que tenían comunicación directa con el demonio.

En el siglo xiii, Alfonso X El Sabio, incluye ciertos aspectos en la legislación referente a los “sordomudos”. Hace una distinción entre los “sordomudos” de nacimiento o los que han adquirido la discapacidad por una enfermedad. Además, en ciertas situaciones de la vida, como en el matrimonio, permite la comunicación mediante “señas” para validarlo.

A raíz de esto, muchos niños sordos eran abandonados en los diversos monasterios, al igual que otros enfermos mentales o con distintas discapacidades físicas. Es por esta razón es que en los monasterios surgieron los primeros registros de comunidades sordas, en las cuales su lengua, su medio de comunicación, era la Lengua de Señas. Los monjes de estos monasterios se percataron de esta realidad y se mostraron interesados en conocer la cultura que estos grupos lingüísticos minoritarios presentaban. Observando detenidamente cómo se comunicaban, advirtieron que de esa forma se les podría dar instrucción religiosa y es así como comienzan a surgir los primeros alfabetos manuales.

En el siglo xvi, a Pedro Ponce de León, un monje benedictino del Monasterio de Oca (Burgos), se le encomendó la tarea de educar a dos niños sordos de una familia noble (esta familia tenía varios casos de hijos con sordera congénita). La familia quería educarlos, porque de otra forma, no iban a poder heredar, ya que no sabían ni leer ni escribir.





Fray Ponce de León estableció el primer método de enseñanza para personas sordas que se basaba en enseñarles primero el alfabeto escrito y, posteriormente, un alfabeto manual (dactilología). Por lo tanto, combinó elementos orales, gestos, signos y escritura.

Es así como vamos pasando por los diversos métodos utilizados para la enseñanza de las personas sordas, dependiendo estos de los niveles socioeconómicos de las familias que poseen en su haber descendientes sordos. Las familias nobles podían dar instrucción a sus niños sordos mediante maestros especializados. Muchos, en esos casos, utilizaban solamente el oralismo y en algunos casos (los menos) eran utilizados los métodos de los alfabetos manuales.

En el siglo XVII Juan Pablo Bonet siguió con la obra de Fray Ponce de León. Bonet escribió el primer tratado moderno de fonética y logopedia titulada *Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*. Continuó los pasos de Ponce de León en la educación de sordomudos basándose en un método de enseñanza que combinaba las señas y el alfabeto manual.

Con el devenir del tiempo en el siglo XVIII, se fueron creando las primeras instituciones encargadas de educar a los sordos (especialmente las dependientes de la Iglesia Católica) y ahí se dan los dos métodos en simultáneo.

El oralismo puro, o método alemán como se le conoció años después, surgió en 1778, en Leipzig, Alemania con Samuel Heinicke, quien inauguró el *Instituto Sajón para Mudos y Otras Personas con desordenes del habla*. Fue la primera escuela pública para sordos con reconocimiento gubernamental, con un método oral y manual. El objetivo primordial era fundamentalmente enseñar a hablar fonéticamente a los niños sordos para que estos pudieran integrarse en la sociedad oyente.

El Abad Charles L'Epée (1775) fue el primero en reconocer públicamente que el hablar que tenían los sordos podría servir para educárseles, aunque es de destacar que no lo consideraba una lengua. Fue así que fundó el primer instituto de educación para niños sordos de orden público. Defendía la educación a través de la Lengua de Señas Francesa (LSF) y su método fue conocido como el *método francés*.

En su trabajo consideraba que la LSF era insuficiente para comunicar aspectos abstractos de la vida, por lo tanto, a la LSF que hablaba el alumnado se le añadió unas señas metódicas de su invención y también utilizó el alfabeto manual de Ponce de León y Bonet para la educación de las personas sordas. Escribió en 1776 la obra *Institution des sourds-muets par la voie des signes méthodiques* (La instrucción de los sordomudos a través de señas metódicas).

Se puede afirmar que con el Abad L'Epée, en Francia, se dan los primeros intentos de incluir la lengua de señas en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del marco de la educación formal.





Además, el Abad estaba muy preocupado por el hecho de que las personas sordas no se entendieran o no logaran comunicarse con las personas oyentes. Por ello, incidió mucho en el aprendizaje de la lectura labial y del habla.

L'Epée fue reconocido en toda la comunidad sorda como el primer hablante de Lengua de Señas Francesa y su método de enseñanza se expandió en toda Europa y años más tarde, en Estados Unidos. Es de destacar que en España no se instaura ninguna institución para la educación de los sordos, puesto que existe la creencia de que los sordos no son educables.

Ambos métodos tenían adeptos y detractores, si bien es sabido que el método alemán presentaba pocos resultados y que además, el proceso de escolarización era muy sacrificado para los niños sordos. Los principales adeptos eran los oyentes. Para entender eso es necesario vivenciar la época que se vivía, en la que estaban en juego otros intereses, como lo son la moral y las buenas costumbres.

En el siglo XIX en Estados Unidos, Thomas Hopkins Gallaudet, quien conocía a una niña sorda, se interesó por la educación de las personas sordas. Se enteró de que en Inglaterra y Francia había una práctica exitosa al respecto y decidió viajar a Inglaterra a un congreso sobre la educación de las personas sordas. Fue allí donde conoció al Abad Sicard (director de la Escuela Pública para Sordos de París) y a dos exalumnos sordos: Laurent Clerc y Jean Massieu. Estos lo invitaron a viajar a Francia para ver el método de enseñanza de la escuela. Cuando regresó a EE.UU., Clerc acompañó a Gallaudet para poner en marcha el proyecto de la fundación de una escuela para sordos. Consiguieron recaudar fondos públicos y privados, y fundaron en Hartford la primera escuela para sordos de EEUU, donde el método de enseñanza se basaba en las señas y la dactilología, sin olvidar el aprendizaje de la lectura labial y el habla.

La tendencia hasta el momento era la de una educación basada en el alfabeto manual y las señas, sin embargo, poco a poco empieza a tomar fuerza la postura que defiende que la educación de las personas sordas debe centrarse en “desenmudecerlas”.

Congreso internacional de maestros de sordomudos.

Conclusiones y consecuencias

En 1880 se celebra el Congreso Internacional de Educadores de Sordos en Milán para debatir acerca de cómo debía ser la educación de las personas sordas. Después de una serie de conferencias, se procede a la votación. La mayoría de las personas votan para que se prohíba oficialmente el uso de las lenguas de signos en las escuelas y la obligación





de llevar a cabo una educación puramente oralista, basada en el aprendizaje de la lengua oral exclusivamente. Los educadores sordos presentes no pudieron votar.

Por lo tanto, desde entonces en las escuelas de sordos solo se contrataba a profesorado oyente para que al alumnado sordo se le enseñara a hablar correctamente.

El único país que se mostró rotundamente en contra de la decisión tomada y no siguió el método oralista que se impuso en los países europeos fue Estados Unidos.

De hecho, en la actualidad EE.UU. cuenta con la única universidad para sordos del mundo: la Universidad Gallaudet, fundada en 1864. Este campus universitario tiene alumnado sordo y oyente, pero la lengua en la que se imparten las clases es la Lengua de Señas Americana (ASL). El profesorado, asimismo, es sordo y oyente, pero la lengua que se utiliza tanto dentro como fuera de las clases es la ASL.

Antropología de la sordera desde el punto de vista clínico - médico y desde el punto de vista lingüístico – identitario

Se presenta la dicotomía entre el modelo médico / clínico y la del modelo sociocultural / antropológico. Son dos formas bien diferentes de ver a la sordera y al sordo.

Desde el punto de vista clínico, el sordo es visto como un paciente con una deficiencia auditiva, como un ser humano al que le falta algo, el sentido de la audición. En esta visión la persona sorda es un discapacitado, ya que no accede a la lengua auditivo-fonética que la sociedad en su entorno usa. Los profesionales de la salud, tienen como tarea encontrar una “cura” a la sordera, y toda la manipulación mercantil con respecto a los audífonos e implantes, cada vez más pequeños, estéticos y eficientes, hacen creer que la sordera es una deficiencia física a “corregir”. En este contexto, médicos, maestros, familiares, ciudadanos en general, se presentan como salvadores del discapacitado, proponiéndose la obligación de otorgarles derechos “especiales”, tratos diferenciales para que no se sientan inferiores a causa de su discapacidad, en una sociedad que los excluye inevitablemente.

En la otra punta, la visión antropológica es la que ve al individuo como un individuo pleno, como un integrante de un grupo lingüístico minoritario. Un hablante de una lengua viso-espacial que comparte con sus iguales, las mismas vivencias, experiencias, etc. que un grupo de oyentes.

Las personas Sordas han luchado durante años para resaltar que su diferencia es sociológica y no auditiva. Siglos atrás, se proponía la “normalización” de los sordos mediante la educación oralista, donde se los sometía a largas horas de ejercicios, enseñándoles palabras con la intención de que pudieran pronunciarlas. En la actualidad se cambió esa





visión a una médica, donde son los médicos los que deben corregir esta discapacidad y conjuntamente con la tecnología han creado un mercado de audífonos e implantes para que ahora sí el sordo “deje” de ser sordo y pueda ingresar al mundo de los “normales”, entendiéndose por normales a los oyentes.

Recién en 1960 los aportes revolucionarios de William Stokoe, demostraron que la Lengua de Señas Americana (ASL) era en sí una lengua, que tenía todas las características morfológicas, gramaticales y sintácticas que cada lengua debe tener. No había discusión posible, la Lengua de Señas, dejó de ser solo un sistema de comunicación, para pasar a ser reconocida como una Lengua. Esto dio origen a la consideración de la existencia de Cultura Sorda.

Los sordos tienen una historia común de negación de una lengua que hablaron desde siempre, la historia de los repetidos fracasos en su educación los llevó a unirse, a crear asociaciones en donde reclaman sus derechos como grupo sociolingüístico minoritario. Se empieza a hablar de “Nación Sorda”, persona “Sorda” y de “Cultura Sorda”.

Breve pantallazo de América Latina y en especial de Uruguay

Eduard Huet, maestro sordo postlocutivo francés, es el fundador de las primeras escuelas oficiales para deficientes auditivos en Brasil y México. El 26 de setiembre de 1857 Huet logró concretar la fundación del Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que cambió luego su nombre por el de Instituto Nacional de Educação de Surdos (conocido como el INES). Su método de enseñanza era a través de la Lengua de Señas Francesa y el portugués escrito y hablado.

Entre abril y mayo de 1882 se realiza en Buenos Aires el Congreso Pedagógico, cuyo objetivo era definir la política educativa federal orientada principalmente a la educación primaria. El Dr. Antonio Terry que había sido diputado, senador y luego Ministro Plenipotenciario en Chile y jurisconsulto, tenía 3 hijos sordos, él presentó una ponencia en la cual propicia la creación de una escuela oralista para sordos. Y es así como, en 1855 por Ley 1662, se crea el Instituto Nacional de Sordomudos para enseñarle a los sordos a usar la palabra. Se seguía sosteniendo que los sordomudos debían poder hablar, ya que seguirían en total estado de incapacidad moral e intelectual. Dando cumplimiento a la ley, se trae a Serafino Balestra para el Instituto, quien sostenía que «el Ministerio de Cristo debe abrir la boca al sordo», llegando a usar, inclusive, la electricidad como método terapéutico para encaminar los labios (cuerdas sonoras) de los niños sordos.

Es así como en principio la Lengua de Señas Argentina recibe su primera influencia de los maestros italianos y de la Lengua de Señas Italiana; de ella deriva su alfabeto manual. Años después recibirá también





otras influencias lingüísticas, entre ellas la de la Lengua de Señas Francesa.

En estos lugares, donde se prohibía la Lengua de Señas, es donde paradójicamente se difunde más. Resulta imposible que un grupo de sordos no se exprese libremente, desarrollándose así su cultura e identidad sorda, pese a las prohibiciones.

Frente a esta realidad la educación seguía teniendo la base netamente oralista, pero se comenzó a permitir el uso de la LS para la comunicación entre pares. De esta forma se comenzó lentamente hacia una educación “bilingüe”.

Tan solo a modo informativo detallaré los años de fundación de las primeras escuelas para sordos en algunos países de América, a saber: Chile 1852, Ecuador 1940, Colombia 1924 y Venezuela 1935.

En Uruguay, el origen de la Educación Especial se remonta a 1910, año en que se crea un establecimiento para sordomudos dependiente del entonces llamado Consejo de Educación Primaria y Normal, que luego se transformaría en la Escuela para Discapacitados Auditivos.

Al día de hoy funcionan cuatro escuelas para sordos en Uruguay. En Montevideo, N° 197, creada en julio de 1910, la de Maldonado N° 84, fundada el 5 de setiembre de 1973, en Rivera, escuela N° 105, creada el 16 de setiembre de 1976 y la última, según su fundación, en el departamento de Salto, la escuela N° 116, fundada el 3 de marzo de 1977. Estas escuelas atienden a niños sordos pero también a niños oyentes con alteraciones de lenguaje oral que provienen de escuelas comunes. En algunos otros departamentos hay “clases especiales” en donde se atiende al alumnado sordo, pero en ellas no hay, muchas veces, un referente sordo o un maestro especializado.

En sus comienzos, los alumnos estaban internados o en condición de medio pupilos y esto, al igual que en otros países, potenció la comunicación en Lengua de Señas, por más que estuviera prohibida. El método de enseñanza estaba orientado hacia el modelo clínico en el que se utilizaban diferentes técnicas para desmudecer al sordo. Las técnicas utilizadas eran la lectura labial, el equipamiento de audífonos, el adiestramiento auditivo y la articulación y estructuración del lenguaje.

A partir de 1983, la Escuela comienza a abocarse al estudio de la Lengua de Señas Uruguaya y así se da toda una evolución en la forma del encare educacional. En 1989 se aprueba la implementación del Proyecto Bilingüe (Lengua de Señas Uruguaya – Español Oral). Se prioriza la enseñanza y no la lengua en la cual se enseña. Se potencia la comunicación oral del español en el niño que tiene posibilidades. La participación de instructores sordos como referentes del alumnado es fundamental, ya que ellos transmiten no solo su cultura, sino también su identidad. Se potencia la capacitación y formación en LSU de los maestros oyentes.





En las cuatro escuelas para sordos que existen en nuestro país, se comienza a enseñar de forma bilingüe LSU / Español a los niños que concurren. Es importante destacar la diferencia entre la existencia de clases para sordos con escuelas para sordos. Las escuelas brindan la posibilidad de la constitución de una comunidad sorda, esta variable incide tanto en el desarrollo de la LSU, como en la construcción de la identidad Sorda.

En las escuelas y en las clases se potencia la existencia de un Instructor Sordo que es un hablante natural de la LSU. Su rol es sumamente importante dada la importancia de la lengua para el desarrollo del pensamiento y la construcción de la identidad. En la clase es quien transmite y comparte la lengua y la Cultura Sorda. En contacto directo con los niños amplía el vocabulario y potencia las posibilidades lingüísticas de los niños sordos. Trabaja, además, en conjunto con el maestro para informar acerca de la realidad y lo que ocurre en la sociedad y el mundo. Es un referente lingüístico, un modelo de identificación en actitudes y comportamientos relacionados con la persona Sorda.

En el Liceo N° 32 (Guayabo), en 1996, se logra la incorporación de Intérpretes en Lengua de Señas para los estudiantes sordos que realizan su primer ciclo. Tres años más tarde, los estudiantes sordos pueden continuar sus estudios y finalizar el bachillerado en el liceo N° 35 IAVA (Instituto Alfredo Vásquez Acevedo).

Al día de hoy, los estudiantes sordos pueden cursar en la Universidad de la República las diversas carreras con la asignación de un ILSU a través de Bienestar Universitario. Cabe destacar como logro único en América Latina la posibilidad de proveer intérpretes a los estudiantes universitarios y estudiantes de UTU (Universidad Tecnológica del Uruguay). Estos convenios posibilitan que las personas sordas puedan acceder a los mismos beneficios que una persona oyente y puedan a su vez desarrollarse a nivel profesional, más allá de culminar los estudios a nivel de secundario.

Gracias a la creación en el año 2009 de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación en LSU / Español (TUILSU) en la órbita de la Universidad de la República (UdelaR), las personas Sordas han podido acceder a la docencia en la UdelaR. En un principio, el ingreso fue de tres personas sordas y al día de hoy son trece los integrantes del equipo docente de un total de veintiuno. En sus comienzos la TUILSU estaba solo presente en Montevideo, pero con el paso del tiempo, ha marcado presencia en las regionales de Salto y Tacuarembó.

¿Cómo y dónde los niños sordos aprenden / adquieren la LS?

En Uruguay ya está implantado el método bilingüe para la enseñanza de los niños sordos. Pero, ¿cuándo se detecta al niño sordo?





¿Está funcionando eficazmente el decreto de ley que establece el screening auditivo a todo recién nacido? Según datos de ASSE, se detectan unos 15 casos de hipoacusia severa por año.²⁰

¿A qué edad se inicia el proceso de adquisición de la LSU en los niños diagnosticados?

¿Qué sucede entre el diagnóstico y el primer acercamiento del bebé / niño sordo a la LSU?

La Escuela 197 al día de hoy cuenta con grupos que contemplan el maternal. Y estos bebés que asisten al maternal pueden concurrir con su familia y ahí se les brinda la estimulación oportuna. ¿Qué sucede en los restantes departamentos del país? ¿Cuál es la realidad en relación a los padres oyentes, aprenden LSU para comunicarse eficazmente con sus hijos?

Por lo vivido en los años de contacto directo con esta lengua y su comunidad, es mínimo el compromiso, que debería ser natural, de parte de las familias. Si bien existe la Asociación de Padres y Amigos de Sordos del Uruguay, la misma reclama año tras año en sus congresos el poco compromiso familiar por parte de los padres de niños sordos.

Son preguntas que una tras otra afloran en mi mente y que aún no logro cuantificar, pero que sí me muestran una realidad que es alarmante.

¿Los maestros que trabajan en estas escuelas para sordos, están capacitados (formalmente) para la enseñanza del Idioma Español como segunda lengua? ¿Cuántos cursos, con qué frecuencia y carga horaria teórica y práctica ha brindado la ANEP, el IPES o los institutos estatales que correspondan para formar a los maestros? ¿Se les brinda instrucción básica en LSU o deben ellos financiar sus propios cursos?

¿Los docentes de Educación Secundaria, han sido capacitados para poder adaptar la currícula educativa al estudiantado sordo? Entendiendo obviamente adaptación de la currícula a la adecuación necesaria por tratarse de estudiantes viso espaciales y no auditivo fonéticos. Esto significa que la propuesta educativa para los sordos ha de tener como marco de referencia el currículo ordinario, es decir, los mismos objetivos generales que para el resto de los alumnos, y no un currículo paralelo basado solo en el aprendizaje de la lengua oral o un currículo reducido por considerárseles menos capaces.

Existe una clara diferencia entre un niño sordo proveniente de una familia oyente, a la de un niño oyente proveniente de una familia sorda. El niño sordo adquiere de su familia su lengua, su cultura, sus valores. Si una familia oyente transmite sus valores y su cultura a través de la lengua oral, ¿cómo le llega esta información al niño? ¿Cómo se estructura el pensamiento y la adquisición de lengua en este niño? He ahí la clara

²⁰ Disponible en: <http://presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/asse-deteccion-precoz-hipoacusia-perdida-auditiva-exclusion-social>) consultado el 20/09/2014.





diferencia de lo que sucede con un niño sordo cuando en su familia hay hablantes de la LSU. Lo mismo, pero a la inversa, sucede en las familias donde hay varias generaciones mayoritariamente de sordos y nace un niño oyente. Ese niño adquirirá como segunda lengua el español oral de nuestra sociedad mayoritariamente oyente.

Entonces, partiendo de la base de ese origen del niño sordo y de la diversidad educativa a la que pueda acceder (escuelas “normales” o escuelas “especiales” para sordos / maestros con o sin conocimiento acabado de LSU / instructores sordos con identidad Sorda o simplemente “no oyentes”), y si a eso se le agrega las pocas escuelas para sordos existentes, o los pocos profesionales debidamente calificados, ¿cómo pretendemos llegar a un verdadero bilingüismo?

La gran pregunta es: ¿Es posible la estandarización de la LSU? ¿Por qué en Uruguay esto no se da aún?

Mientras no existan políticas educativas definidas en torno a la formación de educadores de sordos y de bibliografía básica (entiéndase en medios audiovisuales) para que los sordos puedan acceder en su lengua a la bibliografía existente en la cultura oyente en la que viven, no creo que se pueda dar realmente el bilingüismo.

Aquí se destaca un grupo de investigación que en sus comienzos empezó en el año 2010, integrado por la escuela de Salto, la de Montevideo y la Tecnicatura Universitaria en Interpretación Español-LSU-Español de la Facultad de Humanidades y el Área de Psicología Genética y Psicolingüística de la Facultad de Psicología, para, entre otros, elaborar un documento que permita aplicar el léxico de LSU con un soporte LSU-LSU, es decir, señas que estén video grabadas con definiciones conceptuales. Al día de hoy, este equipo de trabajo está compuesto por la escuela de Salto y la TUILSU.

Lo importante para llevar a cabo esta acción es que se está trabajando en un instrumento que permita sistematizar el vocabulario de LSU, es decir, poder desarrollar un tipo de escritura para la LS, desprendiéndose del español escrito. Este proyecto se llama *Textualidad Registrada en LSU* (TRELSU) pretende la elaboración de un diccionario monolingüe LSU / LSU.

¿Por qué es importante este proyecto? A grandes rasgos brindaría por vez primera un diccionario monolingüe a la comunidad Sorda. Al día de hoy existen varios traductores bilingües (mal llamados diccionarios) en donde se accede a una seña dibujada por medio del español escrito. Con los “diccionarios” en papel existentes al día de hoy, solo se puede acceder a la seña a través del español escrito, además la definición de la palabra se encuentra en español y no en LSU.

Con la concreción de este primer diccionario monolingüe y con los textos básicos (de acceso obligatorio en primaria, secundaria y Udelar) videograbados en LSU, recién se podría comenzar a hablar de acceso a la





educación bilingüe por parte del estudiantado sordo. Es imposible hablar de bilingüismo si la población sorda tiene que sí o sí estudiar en textos en español.

Al día de hoy, la comunidad sorda es medianamente bilingüe, la inmensa mayoría no maneja con fluidez el español escrito y como no acceden primariamente a la LSU tampoco tiene un gran dominio en ella. Es sumamente importante el acceso a la LSU lo más pronto posible, apenas se detecta la sordera. Esto es fundamental para su posterior inserción en el sistema educativo y para formar su identidad lingüística y cultural.

Existe una gran diversidad lingüística en la comunidad sorda y esta diversidad se visualiza mayoritariamente en el primer año del secundario. En la mayoría de los casos apenas se conoce la LSU estándar, con el correr de los años, la variedad estándar de la LSU se va afianzando en el estudiantado.

El grado de competencia en el dominio del español escrito también varía según la educación recibida en primaria (pública o privada) y se observa en general que les resulta sumamente difícil escribir y comprender el texto escrito, ya que si bien con menor o mayor dificultad pueden leer palabra a palabra, carecen de la capacidad lectora en español (por desconocimiento de la lengua) para entender la oración y el texto. Todo esto imposibilita el acceso a la información básica y necesaria de todo estudiante secundario y posteriormente, a nivel terciario.

A nivel social, existe aún una gran disyuntiva entre persona con discapacidad auditiva o persona hablante de una lengua minoritaria. Esta dicotomía también está presente entre la persona no oyente que ha sido oralizada y que no integra o no forma parte de la comunidad sorda uruguaya y la persona Sorda hablante de LSU, que fundamentalmente tiene identidad lingüística LSU y es activo participante de la Comunidad Sorda. La persona Sorda es quien reivindica sus derechos lingüísticos y es un claro referente para las nuevas generaciones.

La comunidad sorda uruguaya está integrada por un grupo muy heterogéneo. La cohesión fundamental del grupo se da por hablar LSU, por formar parte de un grupo minoritario lingüístico, por hablar una lengua viso espacial. Forman parte de esta comunidad las personas sordas, su familia y los oyentes (intérpretes, maestros, educadores) que de una forma u otra tienen la LSU como su segunda lengua.

Se debe continuar trabajando mucho en los derechos lingüísticos y educativos de la persona sorda. Se ha avanzado en estas dos últimas décadas, pero resta mucho aún por hacer, por regular y estandarizar. El futuro está en nuestras manos.



Referencias bibliográficas

- ANEP, IIDI. (2011). *Buenas prácticas en educación inclusiva en Uruguay*. Montevideo: ANEP, MEC, IIDI, Organización de Estados Iberoamericanos.
- ANEP. (2008). *Documentos de la comisión de políticas lingüísticas en la educación pública*. Montevideo: ANEP.
- COMISIÓN para la implementación de la educación bilingüe del sordo. (1987). *Propuesta para la implementación de la educación bilingüe en el sordo*.
- GONZÁLEZ, R. (2013). *Historia ilustrada de la comunidad sorda*. Montevideo: Colección Cultura Sorda de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, TUILSU – Imagen.
- GUTIÉRREZ CÁCERES, R. (2004). *Cómo escriben los alumnos sordos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- JUNCOS, O. y colaboradores. (1997). *Estilo de habla de los padres sordos en las interacciones con sus hijos dentro de la comunidad sorda*. Actas Do I Simposio Internacional Sobre o Bilingüismo, pp.642-651, Vigo.
- LADD, P. (2007). *Comprendiendo la cultura sorda: en busca de la sordedad*. Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura.
- MACCI, M. y Veinberg, S. (2005). *Estrategias de pre-alfabetización para niños sordos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- MARTÍNEZ PÉREZ, H. (2014). Bilingüismo: holopraxiología intercultural del sordo venezolano. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, (núm. 27), (año 9) pp. 5-30; Edición exclusiva Universidad de Carabobo.
- Oviedo, A. (2001). *Algunas reflexiones acerca de las personas Sordas y sus lenguas*.
- PADILLA, X. (2014). *Educación bilingüe en edad escolar. Beneficios de la inclusión de Lengua de Señas Uruguaya*. Trabajo de grado. Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- PELUSO, L. y Larrinaga J. (2007). *Educación bilingüe de los sordos: consideraciones acerca de la escritura, procesamiento del conocimiento y rol docente*. Memorias de las XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores de Psicología del Mercosur, Tomo III. Buenos Aires: Ediciones de la Fac. de Psicología de la UBA.
- PELUSO, L. (2010). *Sordos y oyentes en un liceo común: investigación e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo: UdelaR / Psicolibros.
- PELUSO, L. (2010). Conferencia Inaugural actividades académicas, Consideraciones psico-socio-Lingüísticas en torno a la comunidad



- sorda Uruguay. Recuperado de:
<http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/conferencia2010.pdf>.
- PELUSO, L. (2010). Políticas Lingüísticas y reconocimiento de la LSU: tres ejes de acción. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, vol.1, pp. 40 - 60.
- PRESIDENCIA. (2011,12 de agosto), Educación Secundaria para Sordos e Hipoacusticos en Uruguay. Recuperado de:
<http://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/educacion-secundaria-para-sordos-en-uruguay>.
- INSPECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. Consejo de Educación Primaria. (1987). *Propuesta para la implementación de la Educación Bilingüe en el Uruguay*. Documento oficial. Montevideo.
- RAMÍREZ, P. y Castañeda, M. (2003). *Educación bilingüe para sordos: generalidades*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Instituto Nacional para Sordos INSOR.
- SACKS, O. (1990). *Veo una voz: viaje al mundo de los sordos*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- SÁNCHEZ, C. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. Venezuela: Ceprosord.
- Scasso, M. (2009, 30 de mayo). Aislados a la fuerza. *EL PAÍS*. Recuperado de:
http://historico.elpais.com.uy/Suple/QuePasa/09/05/30/quepasa_419907.asp.
- SKLIAR, C. (1997). *Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos*. Recuperado de: www.cultura-sorda.eu/resources/Una+mirada+sobre+los+nuevos+movimientos+p+edagogicos.pdf.
- SKLIAR, C. (1998). El Bilingüismo y Biculturalismo: un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 8, pp. 44-57.
- STOKOE, W. (1960). Estructura de la Lengua de Señas.
- STOKOE, W. (2004). El lenguaje en las manos. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- VALLARINO, S. (2010). *La educación de los niños sordos en Uruguay. Lectura y escritura: el principal desafío*. Tercer foro de lenguas ANEP, Montevideo: ANEP.
- VEINBERG, S. (2002). *La perspectiva socioantropológica de la sordera*. Recuperado de: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Veinberg_perspectiva_socioantropologica_Sordera.pdf.
- VIGOTSKY, L. (1993). Pensamiento y Lenguaje. En L. Vigotsky, Obras escogidas, Tomo II. Madrid: Viso.







Experiencia personal de sorda oralizada a Persona Sorda

Adriana Prieto

Haré un repaso de mi vida, desde mi nacimiento al día de hoy. Nací sorda, aunque en realidad aún no se sabe bien si nací sorda o quedé sorda. En mi familia, tanto la materna como la paterna, no hay antecedentes de sordos, soy la primera en la familia.

A los 3 meses, según la guía médica que tenían mis padres, ya debería mover la cabeza al escuchar ruido, pero no lo hacía y mi padre se dio cuenta. Mi madre no creía o no quería darse cuenta. Al año, por ejemplo, si me llamaban sin que yo los viera, los ignoraba. Mis padres comenzaron a sentirse incómodos, molestos, preocupados, fue así que comenzó el peregrinar por diferentes consultorios médicos. En la inmensa mayoría les decían, según cada médico, diferentes opiniones: cada niño tiene tiempos diferentes, algunos hablan antes y otros después, etc. Por ejemplo, un médico le dijo a mis padres que yo tenía retraso mental y que no era problema de audición. ¿Por qué el médico pensó esto? Es que siempre tuve buena lectura labial. Yo desde siempre estaba acostumbrada a mirar a las personas, a tratar de entender lo que me decían. En resumen, igual me tuvieron que hacer diferentes estudios, mi madre exigió un examen completo, entre ellos me hicieron electroencefalograma y un audiograma. Y ahí se detectó ciertamente que tenía sordera profunda.

Para mis padres fue un golpe muy fuerte, no lo podían creer, no lo aceptaban. Hay que pensar que esto sucedió en la década del 80, en donde no había información sobre la sordera, no había adelantos técnicos, como los hay hoy en día, y, menos aún, información sobre los intérpretes en Lengua de Señas. Siempre me relacioné con niñas oyentes, ellas me preguntaban porqué hablaba raro, si tenía un problema en la garganta, con el tiempo me di cuenta que era por mi problema de oído.

Como mis padres no aceptaban la Lengua de Señas concurrí durante muy poco tiempo a la escuela de sordos. Para ellos era mal visto que hablara con las manos y además pensaban que en lugar de hacerme evolucionar, esto me estancaba.

Fui educada con el método oralista. Asistí a escuela común, sufrí mucho, me costó muchísimo integrarme con los otros niños. Para mí fue un duro golpe también. No le entendía a la maestra, no entendía cuando mis compañeros hablaban.

Gracias a mi padre, que siempre estuvo presente, pude sobrellevar la situación. Mi padre era profesor y siempre me dedicaba horas enteras a explicarme clase por clase, tema por tema. Es como si fuera todos los días a un maestro de apoyo. Todos los días luego de mi retorno de la escuela, mi padre y yo nos sentábamos a estudiar, él me explicaba de una y mil formas lo dado por la maestra. Me hacía resúmenes, adecuaba la





información para que yo pudiera entender. Fue realmente difícil y arduo el día a día. No era solo explicarme lo dado por la maestra, no era solo aprender vocabulario nuevo, sino que era interiorizarme en cada uno de los conceptos dados.

Yo siempre fui aplicada, tenía voluntad y me esforzaba a diario. El aprender la escritura de una lengua que no dominaba fue realmente complicado. Yo tenía en mi cabeza el tema claro, pero llegaba el momento de escribirlo y mi expresión escrita siempre estaba mal, incompleta.

Ingresé al liceo público, cursé el ciclo básico y luego, el bachillerato. Ya estaba acostumbrándome a mi entorno oyente. Tuve la suerte de contar siempre con compañeras que me ayudaron. En la clase no lograba entender y poder sacar apuntes al mismo tiempo. Entonces mis compañeras me facilitaban sus apuntes y libros. En casa, junto con mi padre estudiábamos lo dado. Siempre con a mi padre hacía resúmenes de todo lo enseñado por el profesor.

En 4to. año para las materias de matemática, física y química, debí recurrir a un profesor particular. Siempre me gustó la biología. Mi padre deseaba que yo estudiara arquitectura. Él siempre me alentó, siempre tenía un pensamiento positivo para mí. Siempre me decía que yo podía llegar a donde quisiera, tanto a nivel profesional como personal. Siempre fue mi gran apoyo, teníamos un vínculo muy especial. Al fallecer mi padre, quedé vacía, no sabía qué hacer con mi futuro.

Me decidí a cursar facultad de medicina, quería ser fisioterapeuta. Pensé que la facultad sería como el liceo, pero no, era otra la realidad, cientos de estudiantes tomando apuntes personales y yo perdía muchísima información en cada clase. Abandoné y me anoté en el Instituto de Profesores Artigas (IPA), pensaba estudiar para ayudante de laboratorio. Era una carrera corta de 2 años y medio. En el momento de la inscripción me dijeron que debía dar una prueba de ingreso. Quedé muy preocupada, pensaba en lo problemático que era para mí la redacción. Estudié y me preparé mucho, rendí la prueba y cuando publicaron los resultados y yo había aprobado, no lo podía creer. Qué inmensa alegría.

En el IPA cursé sin problema alguno, mis compañeras, muchas de las cuales al día de hoy somos amigas, siempre me apoyaron. Al finalizar la carrera, ellas me alentaban a que hiciera el profesorado. Me decían de mi buen manejo didáctico y de mi pedagogía natural. Alentaban mi vocación. Me decidí y cambié de carrera. Inicié mi recorrido docente. Hice todas las prácticas con alumnos oyentes. En las prácticas utilizaba muchos los gráficos y los trabajos en el pizarrón. Explicaba en forma pausada y de forma lo más clara posible. En casa pasaba horas y horas frente al espejo para corregir mi dicción. Mi madre me ayudaba a expresarme mejor. Era sumamente cansador para mí, pero en mi mente estaba bien claro y definido mi objetivo: recibirme de profesora.





Me restaba poco para finalizar mis estudios cuando me llamaron del IPA, debía reunirme con la directora, la profesora de didáctica y la inspectora. Me dijeron que existía el Liceo 32 que era para estudiantado sordo y que yo podría dictar las clases ahí, en forma directa hablando Lengua de Señas. Realmente quedé *shockeada*, yo no quería, estaba sumamente acostumbrada a la lectura labial, no me era necesario saber Lengua de Señas.

Durante mi período como estudiante rendía exámenes, tanto escritos como orales, como todos, algunos los salvaba y otros los perdía. Algunos profesores querían evaluarme solo en forma escrita, pero no, a mí me resultaba más fácil en oral. Escribiendo nunca me sentí cómoda. No sabía el por qué.

En cierta forma me obligaron a aprender Lengua de Señas para poder recibirme. Fui sin ganas y al establecer contacto con las personas sordas, mi vida cambió radicalmente. Estaba muy enojada con mis padres por haberme negado mi propia lengua, por no haberme permitido conocer e integrar la comunidad sorda. Pienso que fue una gran equivocación de parte de ellos, pero los entiendo, no había información para padres, incluso hoy no la hay.

Estudí dos años Lengua de Señas y retorné al IPA para rendir la última materia que me quedaba: didáctica. Hice mi práctica docente en el Liceo 32 en año 2007 con estudiantado sordo. Me recibí y así logré mi tan ansiado título. Logré recibirme a pesar de las dificultades económicas y personales que debí transitar. Hoy ya tengo la respuesta del por qué el español escrito me resultaba tan difícil. El español no es mi lengua natural, yo debo pensar en español, debo pensar en su estructura, en su gramática, y este para mí no es un proceso natural. La Lengua de Señas es la lengua natural de la persona Sorda.







Essa eu sei, professora!

Um estudo acerca da consciência fonológica no processo de aquisição de espanhol por falantes brasileiros

Fabiana Soares da Silva
Susiele Machry da Silva

Introdução

Estudos realizados acerca do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil têm aumentando significativamente a cada ano, bem como o interesse de pesquisadores por temas relacionados aos processos de aquisição pelos quais passam os aprendizes dessas línguas. Contudo, ainda hoje, grande parte das pesquisas realizadas, particularmente sobre consciência fonológica em alunos bilíngues, costuma ser dedicada quase que exclusivamente aos aprendizes de língua inglesa (Cristófar-Silva, 2005; Aquino & Zimmer, 2005; Zimmer, 2004; Alves, 2004, 2009; Battistella, 2010). Assim sendo, de acordo com Roazzi e Dowker (1989), torna-se importante a realização de pesquisas com falantes de diferentes línguas, visto que os resultados podem variar devido aos fatores peculiares a cada língua.

A consciência linguística é vista, neste estudo, como a capacidade de refletir sobre a língua e de manipular as diferentes unidades que a constituem. Nas palavras de Sciar-Cabral (1999), essa é uma habilidade metalinguística, na qual o ser humano tem de utilizar a linguagem para refletir sobre a própria linguagem de forma consciente. A consciência fonológica, por sua vez, “pode ser caracterizada como a representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala” (Freitas, 2003: 156). Segundo a autora, essa habilidade permite ao falante reconhecer e manipular sons, como, por exemplo, identificar que palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som dentro de um conjunto de palavras.

Embora essas habilidades tenham estreitas relações com o ensino e com a aprendizagem de línguas, muito raramente os professores atentam às pequenas partículas que compõem as palavras. Contudo, quando surgem situações nas quais os alunos precisam “realizar a correspondência entre os sons da fala e as letras, ou quando é necessário aprender a articular os sons de uma língua, é preciso pensar sobre a língua em detalhes, nos mínimos contrastes” (Scherer, 2009: 25). Desse modo, este trabalho justifica-se mediante a necessidade de se desenvolverem estudos que abarquem os níveis de consciência fonológica, níveis de representação mental (Karmiloff-Smith, 1986) e a sua relação com o processo de aquisição do espanhol como língua estrangeira (LE) – área em que os estudos ainda são escassos. Entendendo-se, também, que, se o professor souber identificar os níveis de consciência fonológica que os





aprendizes tendem a apresentar em qualquer que seja a língua estrangeira, em diferentes tarefas e contextos, terá possibilidade de adotar procedimentos adequados às necessidades desses sujeitos, podendo, assim, auxiliá-los em sua aprendizagem.

Tendo em vista as questões apresentadas, o presente trabalho tem como objetivo principal investigar se falantes brasileiros, crianças e adultos, aprendizes de espanhol como língua estrangeira, são capazes de reconhecer diferenças entre os pares de sons /s/ - /z/; /l/ - /w/ e /R/ - /r/, quando apresentados em variados contextos (juntos e em separado). A finalidade deste estudo é investigar os níveis de consciência linguística e de representação mental dos aprendizes em LE, por meio de experimentos que envolvem tanto o reconhecimento de sons, quanto a identificação do idioma.

Na próxima seção será apresentada uma breve revisão teórica dos conceitos basilares a esta pesquisa.

Aporte Teórico

Consciência linguística

A consciência linguística consiste na capacidade de refletir e de manipular diferentes unidades da língua. Essas habilidades implicam diferentes níveis de consciência fonológica, que podem ser classificados em: *consciência da sílaba*; *consciência intrassilábica* e *consciência fonêmica* (Goswami & Bryant, 1999). Para este estudo, importa somente a *consciência fonêmica*, a qual “corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua” (Alves, 2009: 44). De acordo com Scherer (2009), para falar em consciência fonológica é necessário que o falante ignore o significado de uma dada palavra e preste atenção à sua estrutura; precisa estar consciente de que a palavra é constituída de elementos menores que podem ser segmentados e manipulados isoladamente.

Com o passar do tempo, diversas designações surgiram em torno da “consciência linguística”, dentre essas, destaca-se o conceito proposto por Turner e Herriman (1984) como um dos mais difundidos ainda nos dias atuais. Segundo esses pesquisadores, consciência linguística é a capacidade de pensar sobre e de manipular determinada estrutura. Lorandi (2011), ao longo de suas pesquisas, retoma os estudos desenvolvidos pelos referidos autores e verifica a existência de três perspectivas distintas no que tange à instauração da consciência linguística. Embora essas perspectivas sejam diferentes, a autora percebeu que existe um ponto em comum entre elas: todas sustentam a existência de apenas dois níveis de consciência: o nível implícito e o nível explícito.





Se por um lado há um consenso na definição de consciência linguística, o mesmo não ocorre quando o assunto envolve o *modo* e o *momento* em que essa emerge (Nesdal; Tunmer, 1984 *apud* Lorandi, 2011). Essa divergência de concepções motivou o surgimento de diversas pesquisas em torno dessa temática. Dentre os recentes estudos, destaca-se o modelo de Redescrição Representacional (RR) proposto pela pesquisadora Karmiloff-Smith (1986, 1992), conforme será abordado na próxima seção.

Modelo de redescrição representacional (RR)

De modo geral, “o modelo RR tenta descrever o modo pelo qual as representações das crianças tornam-se mais manipuláveis e flexíveis para a emergência do acesso consciente do conhecimento” (Lorandi, 2011: 6). A Redescrição Representacional (Karmiloff-Smith, 1986) consiste em um processo pelo qual uma dada informação, que está implícita na mente do sujeito, torna-se, subsequentemente, informação explícita, ou seja, aquele conhecimento sobre o qual não se tinha acesso passa a estar disponível para o acesso consciente.

Segundo esse modelo, existem quatro níveis em que o conhecimento é (re) representado. O primeiro nível (*Implícito 1*) abrange o conhecimento enquanto forma procedimental na qual só é possível analisá-lo como um todo. No segundo nível, (*Explícito 1*) já se tem representações explícitas, porém, essas ainda não se encontram acessíveis para uso consciente, tampouco para exposição verbal. Na sequência (*Explícito 2*) as representações explícitas já estão acessíveis de forma consciente, todavia, ainda não estão disponíveis para relato verbal. Já no último nível (*Explícito 3*), tem-se acesso consciente ao conhecimento e o sujeito já é capaz de relatá-lo verbalmente.

Sistemas consonantais do português e do espanhol

O sistema fonológico do português é composto por 19 fonemas consonantais e por 7 fonemas vocálicos (Mattoso Câmara Jr, 1984). Alguns desses fonemas, por sua vez, podem apresentar mais de uma forma e são denominadas *alofones*. O português brasileiro (PB) possui muitos alofones e isso pode dificultar a aprendizagem dessa língua como língua estrangeira. Essa complexidade é explicada pelo fato de que os mesmos sons considerados fonemas em uma língua podem apresentar diferentes realizações alofônicas em outra (Fernández, 2001: 83). Nesse caso, o aprendiz precisa adquirir os fonemas da língua e ainda reconhecer suas diferentes possibilidades.

O sistema fonológico do espanhol apresenta-se em menor número, sendo esse composto por 17 consoantes e por 5 vogais. Quanto aos alofones, dentre as consoantes /s/, /l/, /r/ e /R/, destacam-se apenas três





possibilidades de variação para /l/, tais como [l], [ɫ] e [ʎ]; enquanto que para /r/ não é registrado nenhuma variação.

Pares consonantais: contraste /s/ e /z/, /l/ e /w/ e /r/ e /R/

A dificuldade entre os sons /s/ e /z/ acontece em duas direções, a saber, (i) o aprendiz brasileiro, por partir de um sistema fonológico maior, pode transferir a produção desses sons para o espanhol; (ii) já o aprendiz hispano-falante, esse precisa adquirir um fonema não existente em sua língua /z/. Logo, esses aprendizes terão de criar novas categorias fonético-fonológicas e isso pode dificultar a aprendizagem da nova língua.

As consoantes líquidas, por sua vez, formam uma classe especial em diversas línguas devido à sua facilidade para combinar-se com outras consoantes e formar os chamados encontros consonantais (Gomes, 2013). As líquidas abarcam as laterais /l, ɫ/, os glides /j, w/ e os vários tipos de /r/. Essas consoantes compartilham entre si o traço aproximante (Ladegofed, 1975 *apud* Bisol, 2010), aspecto esse que pode motivar o aparecimento de alofones, como é o caso da troca da líquida /l/ pelo glide /w/ no PB, quando essas se encontram em posição final de sílaba (salto/sal). Consequentemente, falantes brasileiros, aprendizes de espanhol como LE, acabam realizando /w/ no lugar /l/ também na língua-alvo.

No que tange às consoantes róticas, essas apresentam similaridades acústicas e padrão fonológico muito parecidos com as consoantes laterais, constituindo também a classe das líquidas. A consoante vibrante é um fonema com número relativamente grande de realizações fonéticas, tendo ocorrência e frequência diferenciada por dialetos (Bisol, 2010). Mattoso Câmara Jr. (1977), após muitos anos de estudo, constata a existência de duas vibrantes no PB que se opõem entre vogais e se neutralizam nas demais posições de sílaba. Essas vibrantes são posteriormente denominadas como 'r' fraco e 'r' forte (Miranda, 2001).

Já em espanhol, “estes dois fonemas têm sua importância própria e a troca de um pelo outro, em determinados contextos, pode produzir uma compreensão incorreta por parte do ouvinte” (Gomes, 2013: 13). Em resumo, enquanto os fonemas /r/ e /R/ podem ser alofones no PB (ga[r]afa / ga[R]afa), em espanhol essa troca não é permitida, visto que esses sons são fonemas diferentes nessa língua (co[r]er / co[R]er), independentemente de sua posição silábica.

Metodologia

Nesta seção, serão delimitados os sujeitos observados, os procedimentos de pesquisa, os instrumentos aplicados, e, por fim, apresentados os resultados obtidos ao longo desta pesquisa.





Sujeitos do estudo

Esta pesquisa contou com a participação de seis crianças e seis adultos, todos tinham nacionalidade brasileira e estudavam em uma escola de idiomas localizada no município de Bagé/RS, cidade geograficamente próxima da fronteira Brasil/Uruguai, mas de pouco contato com a LE. Salienta-se que esses informantes não eram falantes nativos do espanhol e tampouco possuíam fluência oral e escrita no idioma. As crianças possuíam idade entre 10 e 13 anos e estavam cursando entre o 5º e o 8º ano do Ensino Fundamental. Já o grupo de adultos, devido ao programa seguido pela escola, não tinha uma idade média. Logo, optou-se pela separação dos informantes em grupos (adultos e crianças) e em níveis de estudo da LE (básico e pré-intermediário).

Procedimentos de pesquisa

Definição do primeiro teste

O primeiro teste foi composto por 24 frases que foram gravadas em um CD e, posteriormente, apresentadas aos alunos. Desse total de frases, quatro foram pronunciadas totalmente em português; quatro inteiramente em espanhol; quatro estavam mescladas (frase em espanhol e palavra em português); e quatro mescladas (frase em português e palavra em espanhol). Se a resposta fosse, por exemplo, “frase mesclada”, eles deveriam marcar essa opção na ficha que lhes havia sido entregue e identificar qual palavra havia sido pronunciada na outra língua.

Desenvolveu-se esse teste com o intuito de observar se os sujeitos informantes seriam capazes de perceber e de reconhecer as diferenças, em nível fonético-fonológico, entre a língua portuguesa e a língua espanhola, quando fossem mescladas palavras dessas línguas em uma mesma frase.

Definição do segundo teste.

Primeiramente, os informantes escutavam um par de palavras que contivesse os segmentos-alvo (em português, em espanhol, ou mesclados). Logo após, indicavam se esses segmentos eram iguais ou diferentes (Flege, 1995). Foram propostas, no total, 32 atividades. Dentre essas, 16 envolviam pares de palavras nas quais os informantes deveriam observar se os sons dessas eram iguais ou diferentes (ex. mal/sal; guerra/garra; casa/casamento); as outras 16 abarcavam somente uma palavra que deveria ser identificada como pertencente a uma das línguas. Para distrair a atenção do informante com relação ao foco analisado (Thomas, 2011) foram inclusos, ao longo do teste, oito estímulos distratores.





Essas atividades eram de múltipla escolha e foram desenvolvidas por meio do programa ELO (Ensino de Línguas Online) (Leffa, 2006). A proposta era que os informantes escutassem dois estímulos e analisassem se as “letras” que estavam faltando nessas palavras eram diferentes ou semelhantes. É importante salientar que todas as palavras-alvo fazem parte do inventário linguístico de ambos os idiomas

Entrevista

A seguir, realizou-se uma entrevista com cada informante a fim de verificar se o mesmo seria capaz de identificar, em frases mescladas, a existência de palavras pertencentes ao português e/ou ao espanhol, bem como justificar a sua resposta. Partindo do pressuposto de que para se chegar ao nível explícito 3 de representação mental (Karmiloff-Smith, 1986) é necessário a verbalização do conhecimento, optou-se pela realização de entrevistas.

Descrição e análise dos resultados

Resultados obtidos no primeiro teste

De modo geral, de um total de 288 questões propostas, os informantes acertaram 230 e se equivocaram em 58. Dessas 230 questões corretas, 63 envolvia o reconhecimento de frases somente em espanhol e 64 somente em português, o que totaliza 127 questões identificadas corretamente (55%) como pertencentes a uma única língua.

Quando a frase foi apresentada inteiramente em português, obteve-se média de 75% para o contraste /s/ e /z/ e 96% para os contrastes /l/ e /w/ e /R/ e /r/. Para as frases apresentadas somente em espanhol, a média foi de 79% para o contraste /s/ e /z/; 87% para o par /l/ e /w/ e 96% para o par /R/ e /r/. As menores médias, por sua vez, foram obtidas em tarefas que exigiam o reconhecimento de sons em frases mescladas. Nesse caso, para as frases em português, mescladas com palavra em espanhol, a média foi de 62% para /s/ e /z/; 75% para /l/ e /w/ e de 79% para /R/ e /r/. No que tange às frases em espanhol, mescladas com palavras em português, alcançou-se média de 75% para /s/ e /z/; de 67% para /l/ e /w/ e de 71% para /R/ e /r/. Em resumo, os maiores índices de equívocos foram registrados no reconhecimento de frases mescladas e o par /R/ e /r/ foi o que menos registrou erros em quase todos os tipos de tarefas propostas.

Com o objetivo de verificar se essa diferença era estaticamente significativa, desenvolveu-se, com o auxílio do software SPSS (Statistical Product and Service Solutions) versão 17.0, o teste paramétrico *T para amostras emparelhadas*. Os resultados não demonstraram uma diferença estatisticamente significativa ($p > 0,05$) entre o reconhecimento dos pares





envolvidos, quando comparados entre si. Não se confirma, portanto, diferença no desempenho dos aprendizes quanto ao tipo de contraste.

Resultados obtidos no segundo teste

Neste teste, observou-se que, das 250 questões respondidas corretamente, 76 ocorreram com o par /s/ e /z/; 85 com o par /l/ e /w/ e 89 com o par /R/ e /r/. Quanto ao tipo de tarefa, percebeu-se uma grande diferença entre as atividades propostas. Em outras palavras, obteve-se 84 acertos para /R/ e /r/ na tarefa de reconhecimento de idioma, enquanto que para as tarefas de reconhecimento de sons o mesmo par alcançou apenas 5 acertos.

O número total de acertos evidencia ainda mais essa diferença, isto é, das 250 questões respondidas corretamente, 220 ocorreram em tarefas de reconhecimento de idioma e, apenas 30 em tarefas de reconhecimento de sons. No que tange aos equívocos, dos 24 erros cometidos em tarefas de reconhecimento de sons, 14 abarcavam o contraste /s/ e /z/; 7 envolviam o par /l/ e /w/ e, apenas 3 continham /R/ e /r/.

Para verificar se essa diferença era estaticamente significativa, foram desenvolvidos, novamente, testes de diferença. Desta vez os resultados comprovaram uma diferença significativa entre o reconhecimento do par de sons /l/ e /w/ (média 88,54) e o reconhecimento do par de sons /s/ e /z/ (média 79,16), o que indica que o primeiro par foi identificado mais facilmente. Quando comparados os pares /s/ e /z/ e /R/ e /r/, a diferença mostra-se novamente significativa. Nesse caso, entretanto, comprova-se que o contraste /R/ e /r/ (média 92,70) é mais facilmente reconhecido em relação ao contraste /s/ e /z/ (média 79,16). No que se refere à comparação dos pares /l/ e /w/ e /R/ e /r/, a diferença entre os dois contrastes mostrou-se não significativa. Desse modo, os pares de sons mais facilmente reconhecidos, quando comparados entre si, seriam /l/ e /w/ e /R/ e /r/. O mesmo não foi observado entre os pares /l/ e /w/ e /R/ e /r/.

Análise das entrevistas

Primeira tarefa

Nesta tarefa, os informantes deveriam apenas identificar se as frases que eles estavam escutando haviam sido pronunciadas num único idioma, ou se continham palavras mescladas.

Os resultados demonstram que, de 36 frases apresentadas, as crianças foram capazes de explicar corretamente 27, obtendo 100% de aproveitamento em três das seis frases, ou seja, todos conseguiram identificar corretamente a que idioma essas pertencia. Quando comparados os grupos, observa-se que o desempenho dos adultos foi relativamente superior ao apresentado pelas crianças (32). No que tange





aos equívocos, enquanto os adultos cometeram somente quatro erros, as crianças cometeram nove.

Verificou-se, também, que os erros ocorreram somente em frases mescladas, o que corrobora os resultados encontrados até o momento. Assim sendo, pode-se dizer que, independentemente do sujeito e do seu nível de estudo em LE, os participantes desta pesquisa perceberam mais facilmente quando uma frase era pronunciada em uma única língua.

Segunda tarefa

Nesta tarefa, pretendia-se averiguar se os sujeitos haviam acertado as atividades anteriores com base em conhecimentos sobre a língua ou por intuição/sorte. Assim sendo, os informantes deveriam justificar a resposta dada na tarefa anterior. Cabe ressaltar que, em razão desta pesquisa ter como foco frases e sons e, não apenas palavras isoladas, os níveis de representação mental propostos pelo modelo de Redescritção Representacional (Karmiloff-Smith, 1986; 1994) tiveram de ser adaptados.

Os resultados evidenciaram que o grupo de crianças foi capaz de explicar corretamente 24 frases de um total de 36. Dessas 24 frases explicadas corretamente, dezesseis puderam ser classificadas em nível explícito 3; cinco condisseram ao explícito 2; uma se enquadrou como explícito 1 e, seis corresponderam ao nível implícito.

Quanto às justificativas apresentadas pelos adultos, de 36 frases, 22 foram explicadas corretamente. Dessas 22, dezessete foram consideradas em nível explícito 3; cinco se enquadraram como explícito 2; uma correspondeu ao explícito 1 e, oito foram classificadas como nível implícito.

Embora os adultos tenham apresentado desempenhos relativamente maiores do que as crianças nos testes anteriores, durante a realização dessas entrevistas, observaram-se melhor desenvoltura por parte das crianças (24/22), o que significa que, de modo geral, crianças e adultos apresentam comportamentos semelhantes para esse tipo tarefa.

Considerações finais

Enfim, procurou-se investigar se os participantes deste estudo, brasileiros aprendizes de espanhol como língua estrangeira, seriam capazes de reconhecer diferenças entre os sons da língua espanhola e da língua portuguesa, especialmente, quando esses estivessem dispostos em um mesmo contexto frasal. Com base nas dificuldades verificadas em sala de aula e confirmadas em diversos estudos, foram selecionados os pares de sons /s/ - /z/; /l/ - /w/ e /R/ - /r/ como foco deste trabalho.

No que diz respeito aos referidos pares de sons, observou-se que, de modo geral, os informantes foram capazes de perceber mais facilmente as diferenças entre o par /r/ e /R/ e demonstraram ter maior dificuldade para as diferenças entre o contraste /s/ e /z/. O par /l/ e /w/, por sua vez, foi





considerado como intermediário, visto que em nenhum dos testes realizados o mesmo se mostrou tão significativo. Esses resultados não confirmaram as hipóteses deste estudo, visto que se esperava que os sujeitos percebessem mais facilmente o par /s/ e /z/, pelo fato de o segundo som não existir em espanhol (o que permitiria generalizações), e que, o par /r/ e /R/ envolvesse mais dificuldade pelo fato desses sons existirem em ambas as línguas e apresentarem diferentes possibilidades alofônicas a depender do ambiente linguístico - o que não se confirmou.

Com vistas a observar se o tipo de instrumento (teste 1 e 2), o grupo (crianças e adultos) e o nível de conhecimento na língua-alvo (básico ou pré-intermediário) poderiam influenciar no desempenho dos participantes deste trabalho, realizaram-se diversos testes de diferença e averiguou-se que essas variáveis não foram significativas para o desempenho desses sujeitos. Embora as médias dos adultos tenham sido, em geral, superiores às médias alcançadas pelas crianças, não se observa uma diferença estatisticamente entre esses grupos. Com relação ao tipo instrumento, tampouco foram identificadas diferenças significativas. Quanto à entrevista, por meio de uma análise qualitativa, constatou-se que os informantes podem apresentar diferentes desempenhos de acordo com o tipo de tarefa proposto, visto que alguns deles realizaram corretamente uma determinada tarefa e se equivocaram em outra.

Em suma, esta pesquisa procurou mostrar a importância de se desenvolverem estudos que abarquem níveis de consciência fonológica e de representação mental intrinsecamente ligados ao processo de aquisição do espanhol como LE – área em que os estudos ainda são escassos. Pretendeu-se, enfim mostrar que o trabalho com a consciência fonológica, não deve se perder ao longo da aquisição da leitura e da escrita, muito pelo contrário, torna-se necessário a realização de estudos também com sujeitos já alfabetizados. Além disso, espera-se poder contribuir com a prática docente do professor de LE, para que seu trabalho seja facilitado, possibilitando-lhe a obtenção de melhores resultados em sala de aula e, aos aprendizes, maiores possibilidades de aprendizagem. Para finalizar, é importante destacar a necessidade de serem realizadas pesquisas semelhantes a esta, envolvendo o estudo de outras línguas, de outros sujeitos, de outros espaços de ensino e de aprendizagem.

Referências bibliográficas

- ALVES, U. K. (2009). O que é consciência fonológica. In R. R. Lamprecht, (Org.). *Consciência dos sons da língua*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- ALVES, U. K. (2004). *O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela Teoria da Otimidade*. Dissertação de Mestrado. Pelotas: UCPEL.





- AQUINO, A. & Zimmer, M. C. (2005). Consciência Fonológica em inglês (L2) e a percepção da sílaba. In SENALE, *Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino, IV, 2005*. Pelotas: UCPEL.
- BATTISTELLA, T. R. (2010). *A relação entre a percepção, a produção e consciência fonológica na aprendizagem do inglês como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUC/RS.
- BISOL, L. (2010). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- CRISTÓFARO-Silva, T. (2005). *Pronúncia do Inglês para falantes nativos do português brasileiro: os sons*. Belo Horizonte: FALE/UFMG.
- FERNÁNDEZ, A. L. R. N. (2001). *Interface português/espanhol: o problema de fonemas em uma língua e alofonia em outra*. Dissertação de Mestrado. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas.
- FLEGE, J. E. (1995). Second language speech learning: theory, findings and problems. In: W. Strange (ed). *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*. Timonium, MD: York Press.
- FREITAS, G. C. M. de. (2003). Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. *Letras de Hoje*, v. 38, (nº2), pp. 155-170.
- GOMES, A.S. (2013). *A vibrante múltipla espanhola em aprendentes de espanhol como língua estrangeira na Bahia e em São Paulo: uma abordagem sociolinguística*. Dissertação de Mestrado. Salvador: Universidade do Estado da Bahia.
- KARMILOFF-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, pp. 95-147.
- KARMILOFF-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- LADEFOGED, P. & Maddieson, I. (1996). *The sounds of the world's languages*. Oxford: Blackwell Publishers.
- LEFFA, V. J. (2006). Uma ferramenta de autoria para o professor: o que é e o que faz. *Letras de Hoje*, vol. 4, p. (n.144), pp.189-214.
- LEMLE, M. (2003). *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática.
- LORANDI, A. (2011). *From sensitivity to awareness: the morphological knowledge of Brazilian children between 2 and 11 years old and the representational redescription model*. Tese de Doutorado em Letras. Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- LORANDI, A. (2011). A consciência linguística e o modelo de Redescrição Representacional: como explicar a discrepância entre os processos de consciência em diferentes microdomínios?. In: G. Ferreira Gonçalves et al. (Org.). *Estudos em Aquisição Fonológica*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária PREC-UFPeL.





- MATTOSO Câmara Jr., J. (1984). *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes.
- MIRANDA, A. R. M. (2001). *A representação das consoantes róticas nos sistemas de crianças brasileiras e argentinas*. Porto Alegre: Letras de Hoje.
- ROAZZI, A. & Dowker, A. (1989). Consciência fonológica: rima e aprendizagem da leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 5, (n. 1), pp. 31-55.
- SCHERER, A. P. R. (2009). Conversa inicial. In: R. R. Lamprecht (Org.). *Consciência dos sons da língua*. Porto Alegre: EDIPUCRS.







Biblioteca Solidaria: perspectivas teóricas y didácticas que sustentan la experiencia. Estudios sobre su implementación

María Guidali
Gabriela Irureta
Sandra Mosca

El proyecto Biblioteca Solidaria surge en el 2013 como una iniciativa del Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) . El propósito general de este programa es fortalecer el dominio de la lectura y la escritura de los estudiantes, atendiendo a sus niveles reales de conocimiento, independientemente del grado curricular en el que se encuentren, para hacer posible su permanencia y continuidad en el sistema educativo. Para ello, centra su accionar en tres grandes ejes: la elaboración de materiales para docentes, estudiantes y la comunidad.

Los materiales para estudiantes están focalizados en aquellos alumnos, fundamentalmente de primaria y de ciclo básico de educación media, que evidencian niveles descendidos de comprensión y producción de textos escritos, hecho que dificulta su acceso al conocimiento y a la cultura, y su desempeño académico.

En este sentido, Biblioteca Solidaria fue concebida como una propuesta de intervención educativa relacionada directamente con la ampliación de los niveles de comprensión de los textos escritos .Para ello, convoca e involucra a diversos actores de la comunidad educativa para trabajar solidariamente en la formación de niños, jóvenes y adultos como lectores. Se fundamenta en el convencimiento de que la inclusión de los estudiantes en la cultura escrita demanda una comunidad cada vez más letrada que participe en el acercamiento de estos a la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales.

El diseño del proyecto tiene en cuenta las necesidades de alfabetización de los niños, la escuela, la familia y la comunidad, y brinda algunos materiales —una colección mínima de sesenta y cuatro libros y cuatro guías que orientan la dinamización de los libros y la lectura— con la finalidad de contribuir con la construcción de una amplia biblioteca mental (Hébrard, 2006) que posibilite a los niños apropiarse de las referencias culturales que le permitan formar parte de una comunidad letrada.

Actualmente participan en Biblioteca Solidaria más de cuatrocientas escuelas, aproximadamente 5.000 maestros, 2.300 jóvenes y adultos integrantes de los equipos comunitarios de lectura y más de 120.000 estudiantes.

En esta ponencia se desarrollarán tres perspectivas teóricas que procuran explicar cómo tiene lugar el proceso de comprensión de un texto escrito y se destacarán los componentes de cada una que estructuran Biblioteca Solidaria.





Asimismo, se describirán algunas actividades que el proyecto propone a los docentes con el fin de contribuir a que los niños incrementen su caudal léxico, aprendan estrategias de comprensión y avancen hacia la lectura de textos literarios más extensos y complejos.

Finalmente se socializarán algunos resultados del Estudio de las condiciones y las prácticas de promoción de la lectura y la escritura realizado en las escuelas participantes durante el año 2014. Se compartirá también algunos materiales elaborados en el marco del proyecto con el fin de conocer en profundidad los saberes letrados de los niños a partir de la implementación de Biblioteca Solidaria.

Componentes de la lectura

En principio, compartiremos la definición de lectura en la cual se enmarcan los materiales elaborados por ProLEE para poder explicitar cabalmente cómo Biblioteca Solidaria focaliza su intervención en algunos de ellos. Concebimos la lectura como una construcción social y cultural que tiene lugar en un espacio intersubjetivo en el que los lectores manifiestan comportamientos y actitudes respecto del acto de leer. La lectura es una actividad inteligente que supone la interacción simultánea de las funciones psicológicas superiores, los diferentes niveles lingüísticos, el conocimiento del mundo, aspectos discursivos y metacognitivos. Frente a esta complejidad, proponemos su análisis a partir de cinco componentes: el comportamiento lector, el conocimiento del sistema de escritura, la comprensión textual, el conocimiento lingüístico y el conocimiento discursivo. Todos estos elementos interactúan en el lector, ya sea de manera consciente o inconsciente, y le permiten lograr la comprensión del texto escrito.

El siguiente esquema explica la forma en que interactúan dichos componentes:

El conocimiento discursivo constituye el marco general en el que acontecen las prácticas de lectura. En este nivel, el sujeto encuentra los conocimientos que le permiten interpretar los actos de lectura en tanto actividad social y cultural. A su vez, dentro del conocimiento lingüístico, se encuentra el conocimiento del sistema de escritura que le brinda al sujeto las herramientas que le permiten, en el caso de la lectura, decodificar marcas gráficas y alfabéticas. Estos tres niveles de conocimiento son atravesados por los dos componentes más dinámicos presentes en el proceso: el comportamiento lector y la comprensión textual. Es en estos dos últimos componentes que BibliotecaSolidaria focaliza su intervención.

El primero de ellos, el comportamiento lector, refiere a la forma en que el sujeto se comporta en relación con la lectura, cómo realiza sus





prácticas lectoras y cómo se inserta en una comunidad letrada relacionándose con otros lectores en torno a los textos.

El segundo componente es el proceso por el cual se asigna significado al texto y supone la integración simultánea de la información relevante del texto y los conocimientos que el lector posee.

Algunas perspectivas teóricas que apuntalan Biblioteca Solidaria

Mencionamos anteriormente que la propuesta Biblioteca Solidaria procura que la lectura genere prácticas sociales, intercambio de significados culturales, así como también la apropiación de variado léxico con la finalidad de brindar insumos para la construcción de referencias que posibiliten la comprensión.

En este sentido, varias teorías intentan dar respuesta a cómo tiene lugar el fenómeno de la comprensión y dotan, desde su perspectiva, de mayor relevancia a uno u otro componente. Biblioteca Solidaria toma algunos conocimientos tanto de la Sociología de la lectura, como de la teoría cognitivista y de la socio constructivista que permiten estructurar la propuesta como una estrategia de intervención didáctica al momento de enseñar a comprender un texto escrito.

La Sociología de la lectura propone como centrales las prácticas de lectura por medio de las cuales los estudiantes acceden a la cultura de los libros y señala varias acciones para llevar este propósito adelante, como por ejemplo, la selección de una colección mínima de entre ocho y diez títulos por grado escolar para leer, releer y comentar a lo largo del año lectivo.

Plantea, como debate pedagógico, la necesidad de enseñar el lenguaje y la cultura de los libros antes de enseñar la lectura y la escritura. Sostiene que la técnica del apuntalamiento —descrita por Vigotsky—, es decir, la manera con la que ayudan los padres a su hijo a construir su lenguaje, colabora en la escuela para avanzar del lenguaje de la acción al del relato y la explicación. Por lo antedicho, la mediación de la lectura, ejercida tanto por actores escolares como extraescolares, cobra vital importancia en el proceso de inclusión de los niños en la cultura escrita.

Otro concepto interesante aportado por esta perspectiva es el de biblioteca mental. En este sentido Jean Hébrard (2006) comenta que leyendo a un escritor africano de literatura —quien mencionaba que cuando una persona mayor muere en África, en una cultura en la que tiene gran importancia la transmisión oral, lo que ocurre es similar a la quema de una biblioteca— valoró la necesidad de fabricar bibliotecas mentales para poder comprender los textos escritos.

Así se arriba a la primera consigna que Biblioteca Solidaria propone: seleccionar una colección mínima de libros para ser leídos, releídos y comentados durante el año lectivo y promover la participación de la





comunidad de forma que el niño disponga de modelos lectores escolares y no escolares.

Por otra parte, la perspectiva cognitivista explica el fenómeno de la comprensión al identificar diversos niveles de procesamiento textual que el sujeto realiza al leer. Las concepciones actuales establecen que la comprensión de un texto escrito implica la convergencia de tres dimensiones fundamentales: el lector, el texto y la actividad de comprensión que realiza el lector sobre el texto (Snow y Sweet, 2003). El primero es quien manifiesta la intención de leer y quien, a su vez, posee ciertos conocimientos y estrategias que le permiten apropiarse del sentido. El segundo, brinda al lector ciertas pistas para su procesamiento. Finalmente, los propósitos del lector, los procesos mentales que se activan durante la lectura y los nuevos aprendizajes que esta genera están configurando la tercera dimensión que refiere a la actividad que el lector desarrolla sobre el texto.

Según las teorías cognitivistas, el resultado de la comprensión textual implica la construcción de una representación o modelo mental (Johnson-Laird, 1983) de la situación que el texto evoca. Este modelo, llamado también situacional o referencial (Van Dijk y Kintsch, 1983), es fruto de la integración entre lo expresado en el texto y los conocimientos previos del lector. Así, tiene lugar en proceso de alta complejidad donde intervienen otros procesos intermedios de diferentes niveles como lo son el reconocimiento de palabras y el acceso léxico, el análisis sintáctico y el análisis semántico pragmático.

El nivel de acceso léxico supone la identificación de las palabras para así acceder al lexicón mental en el que se almacena su significado. Para muchos de los escolares uruguayos que no han podido construir un amplio repertorio léxico este nivel de procesamiento de la información de un texto suele significar el primer obstáculo al inicio del proceso de comprensión.

Segunda consigna propuesta por Biblioteca Solidaria: ampliar el conocimiento de palabras de manera de posibilitar al lector el acceso a los otros niveles de procesamiento del texto.

Finalmente, la perspectiva socio constructivista se apoya en la narración como componente básico de la comprensión y plantea determinadas condiciones didácticas para el logro de la formación inicial de lectores autónomos.

Para ello, sostiene que no es suficiente enseñar a los lectores novatos estrategias utilizadas por los expertos (Kaufman, 1988; Lerner, 1996 y 2002) sino que también se deben asegurar condiciones didácticas para que los niños puedan ejercer su rol de lectores en el aula. Se propone entonces centrar las intervenciones en actividades de lectura compartida y orientada por el maestro; la lectura de los niños en pequeños grupos, con ayuda del docente y la lectura individual.





A partir de una concepción amplia de lectura que toma en cuenta las estrategias cognitivas y discursivas, los conocimientos enciclopédicos y del mundo, de los géneros y de la lengua, Biblioteca Solidaria estructura la tercera consigna al proponer a los docentes una serie de actividades que giran en torno a la lectura de cuentos y novelas a los largo de toda la escolaridad para formar al lector.

Algunas de las actividades que se desarrollan

En el entendido que la lectura es una práctica social y cultural compleja y que, por lo tanto, no es posible abarcar todas sus dimensiones a través de un único material o actividad, Biblioteca Solidaria apunta a desarrollar dos de los componentes de la lectura mencionados líneas más arriba: la comprensión y el comportamiento lector.

A continuación se explican dos actividades dirigidas al desarrollo del comportamiento lector que proponemos integren la dinámica habitual de las clases y también una actividad especial.

En el marco de las actividades habituales se hace énfasis en la importancia de llevar adelante de manera sistemática prácticas de lectura colectiva, de generar de manera frecuente conversaciones acerca de lo leído y confrontar las interpretaciones que se construyen en torno a un texto fundamentando opiniones.

La elaboración de recomendaciones es otro quehacer del lector que se trabaja en las clases mediante, por ejemplo, la elaboración de carteleras institucionales en las que algunos grupos recomiendan a otros las lecturas de su preferencia, o a través de la lectura de recomendaciones en espacios cedidos por programas radiales a las escuelas. Recomendar un texto es un quehacer que constituye una manifestación importante del comportamiento lector ya que requiere del contacto frecuente con libros para generar preferencias y deseos de compartir las vivencias en torno a la lectura y los libros. El acto de compartir la lectura enseña que el libro no solo se lee sino que se habla y así se propicia que otros lo lean.

Cabe mencionar aquí una actividad específica en torno a este contenido. Durante el 2014, Biblioteca Solidaria propuso a los docentes la realización de recomendaciones de libros a través de las XO y, con ese objetivo, elaboró una guía para orientar la actividad. Estudiantes de todo el país seleccionaron sus libros favoritos y los recomendaron exponiendo razones para fundamentar sus gustos y preferencias, se filmaron con sus Ceibalitas y enviaron sus recomendaciones al programa quien las subió a su página web. Con diferentes niveles de experticia los estudiantes resumieron argumentos y fundamentaron opciones, relataron biografías de autores e ilustradores y sugirieron títulos, compartiendo lo leído en una verdadera comunidad de lectores que trascendió los muros de cada escuela.





Es importante remarcar que el fin último de todas las actividades desarrolladas para promover el comportamiento lector es que los alumnos se apropien de esos quehaceres del lector (Lerner, 2001) como instancias constitutivas de las prácticas de lectura, para así integrarse plenamente a una comunidad de lectores.

Por otra parte, y en forma simultánea, Biblioteca Solidaria apunta al desarrollo de otro componente esencial de la lectura: la comprensión. Esta, como hemos ya señalado, es un componente sumamente complejo ya que pone en juego capacidades de naturaleza cognitiva y lingüístico-discursiva involucrando aspectos perceptuales, práxicos, cognitivos, afectivos, sociales, discursivos y lingüísticos. En atención a esto es que se propusieron múltiples actividades de las cuales aquí se tratan brevemente dos: una centrada en el desarrollo de estrategias de lectura y otra en el desarrollo del léxico. Finalmente se explica de manera más detallada una tercera propuesta que apunta a promover la lectura de relatos de cierta extensión.

Buscalibros es una actividad de tipo lúdica que se propone para que el alumno identifique textos que ya conoce. Para esto, se proveen una serie de «pistas» de diferente nivel de generalidad, en forma progresiva, que llevan al estudiante a activar su conocimiento previo y a elaborar hipótesis que va descartando o corrigiendo a medida que se enfrenta con nuevas «pistas». Las primeras son muy generales y abren la posibilidad de que la «pista» se refiera a varios libros, pero a medida que se progresa en la propuesta el número de posibilidades se va reduciendo. La actividad finaliza cuando el alumno identifica los nombres de todos los títulos a los que las «pistas» aluden. De esta manera, con una propuesta muy dinámica, se promueve el conocimiento de los textos y también se trabajan ciertas estrategias de lectura que el lector necesita poner en práctica toda vez que se enfrenta a un texto. Una vez comprendida la dinámica, los niños pueden ser quienes redacten las «pistas» y así, no solo se generan instancias de relectura combinando diferentes modalidades lectoras — lectura integral del texto, lectura puntual de algunos pasajes que interesan para obtener información específica— sino que se pone a los estudiantes en situación de producir textos complejos que demandan la elaboración de inferencias a sus lectores.

En relación al trabajo con el léxico, entre las propuestas planteadas a los docentes está la implementación de una ficha con los nombres de los personajes de un cuento. Para llevar adelante esta actividad que se realiza en instancias de relectura de textos ya conocidos, simplemente se solicita a los niños realizar una marca al lado del nombre de cada personaje cada vez que se lo oye nombrar mientras el docente lee el cuento. La propuesta le demanda a los lectores focalizar su atención en el vocabulario del texto, en «la lengua de los libros» (Hébrard, 2006), volver a escuchar y a leer esas palabras un número muy elevado de veces, en instancias de





relectura con sentido. En el caso de los niños que se están apropiando del sistema de escritura, la actividad los pone en situación de reconocer muchas veces la estructuración de las palabras que forman parte del vocabulario del cuento. Además, por sus características, esta propuesta habilita a generar un interesante intercambio posterior sobre el papel de los personajes en la narración a partir de la frecuencia con que se los nombra en el texto —personajes principales y secundarios, personajes que están presentes a lo largo de todo el relato o solo aparecen en determinados momentos—.

Finalmente, y en relación con las actividades para ampliar la comprensión, se desarrolla a continuación una propuesta destinada a promover la lectura de las novelas y relatos largos que integran el acervo de BibliotecaSolidaria.

La propuesta de instalar un espacio sistemático de lectura de novelas en el aula se origina en datos de investigaciones actuales que ponen en evidencia la importancia que la selección de los textos tiene en la formación de los lectores. En palabras de Teresa Colomer «la clase de libros leídos determina el tipo de lector que se forma» (2002: 18), por lo que se consideró fundamental avanzar hacia propuestas de lectura de textos más complejos y más extensos con niños de tercero a sexto año.

El trabajo con textos extensos resulta relevante porque prepara a los lectores para sostener tiempos cada vez más largos de lectura, contribuyendo a que logren cumplir las demandas propias de niveles superiores de formación.

En relación a la complejidad, consideramos crucial enfrentar a los alumnos a textos que presenten múltiples desafíos a la hora de desentrañar su significado, en el entendido que, como afirma Eco, «un texto no solo se apoya en una competencia, sino que también contribuye a crearla» (1981: 80). Profundizar la capacidad de comprensión y disfrute del texto supone incrementar la variedad y complejidad de recursos a los que se expone al lector.

Teniendo esto en cuenta, la novela aparece como un género a privilegiar en la medida que «atrapa» a sus lectores ofreciendo desde las gratificaciones más evidentes, tales como la potenciación de las vías proyectiva y argumental —identificación con los personajes, argumentos que despiertan intriga—, hasta el placer de deleitar con giros de lenguaje propios de formas literarias elaboradas.

Es un género que constituye un desafío complejo para nuestros lectores ya que supone franquear el límite de la brevedad del cuento sosteniendo la lectura a lo largo de varias sesiones, tener presentes a varios personajes que aparecen o desaparecen en diferentes momentos de relato, relacionar sucesos simultáneos que aparecen sucesivamente y articular causalmente situaciones que están desarrolladas en diferentes partes del texto.





Con el fin de apoyar la instalación de un espacio sistemático de lectura de ese género se crearon doce propuestas de lectura para doce de los relatos largos provistos por Biblioteca Solidaria a las escuelas. Las propuestas se organizan en actividades para antes, durante y después de la lectura y se nuclean en tres ejes: para entrar en la mente de los personajes y comprender sus motivaciones y características, para seguir el hilo de la historia y para practicar modos de decir por escrito —propuestas que invitan a detenerse a disfrutar del uso del lenguaje de cada autor y experimentar con las palabras—.

Estas propuestas fueron pensadas para contribuir a sostener las sesiones de lectura y para generar conversaciones que permitan profundizar los niveles de comprensión.

Biblioteca Solidaria en primera persona

Desde el inicio del proyecto, ProLEE se propuso conocer las voces de quienes participan de Biblioteca Solidaria, para lo cual se desarrolló un proceso de estudio y monitorización. Este contó con la asesoría honoraria de la empresa española Neurity, especializada en evaluación de proyectos de lectura y bibliotecas y la División de Investigación, Evaluación y Estadística de la Administración Nacional de Educación Pública.

Este seguimiento, y en consecuencia el documento que lo sintetiza, Biblioteca Solidaria en primera persona, se organizó en tres grandes fases. La primera de ellas: «Las escuelas antes de Biblioteca Solidaria», analiza las condiciones y las prácticas de promoción de la lectura y la escritura previas a la implantación del proyecto. La segunda, «Biblioteca Solidaria comienza en las escuelas», se centra en el análisis del proceso de elaboración del Plan Lector Escolar, y la tercera, «Las escuelas durante Biblioteca Solidaria», busca conocer los efectos percibidos por los actores dentro de las la instituciones.

Para esto se recurrió a un conjunto de instrumentos de recolección de información propuestos a lo largo de 2014: un cuestionario en línea con preguntas cerradas, completado por los directores de las escuelas al inicio del año lectivo; los Planes Lectores Escolares (PLE) elaborados por el colectivo docente de cada institución; un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas y las narrativas docentes recopiladas en el II Encuentro nacional de Biblioteca Solidaria.

En el análisis de las respuestas pudieron identificarse las principales contribuciones que Biblioteca Solidaria realizó y que pueden resumirse de la siguiente manera:

- En la configuración de una comunidad de lectores y escritores de la que todos los actores: niños, familias y docentes se identifican como parte legítima;





- En la apertura de la escuela a la comunidad para generar nuevos espacios de reflexión en torno a las prácticas letradas;
- En el reforzamiento del valor social de la lectura, en el reconocimiento de su importancia y del papel esencial que la escuela tiene en torno a ella;
- En la resignificación de la lectura como construcción social, como acción realizada en forma participativa y colaborativa que implica aprender de otros y junto a otros;
- En la concepción de la lectura que pasa a comprenderse como una elección que conlleva reflexión y esfuerzo compartidos;
- En la generación de nuevos modelos lectores con la inclusión de los equipos comunitarios de lectura;
- En el empoderamiento de estos equipos comunitarios de lectura, y en la valoración de su aporte;
- En la creación de vínculos entre todos los protagonistas y el reforzamiento de la cultura de participación, inclusión y colaboración en torno a la cultura escrita y a la escuela;
- En el aumento de la frecuencia de la lectura en la escuela;
- En el interés de las familias por conocer los procesos de sus hijos, acompañar la lectura en sus hogares y participar del proyecto;
- En la potenciación del uso de las bibliotecas escolares por parte de alumnos y familias;
- En la transformación de las prácticas docentes en torno a la lectura y en la reflexión que se suscitó en el colectivo docente en torno a concepciones y prácticas instituidas.
- Las escuelas participantes de Biblioteca Solidaria han valorado la seriedad y solidez del proyecto y a su vez, su flexibilidad, pues marca una base sobre la cual construir, pero permite al mismo tiempo la creatividad y la adecuación a cada contexto.
- Queda el desafío en cada centro escolar de asentar y profundizar el trabajo iniciado, sumar a otros actores y enriquecer el proyecto con nuevos objetivos y propuestas.

Referencias bibliográficas

ANEP. Programa de Lectura y Escritura en Español. (2016) Pautas de referencia sobre tipos de lectores y escritores en español como primera lengua. Uruguay.

CAMPS, A. Colomer, T. (1996) Enseñar a leer, enseñar a comprender. Premio Rosa Sensat de Pedagogía 1990. España: Celeste ediciones.

CASTEDO, M. (2008). Actividad habitual: leer novelas a lo largo de la escolaridad. Dirección General de Cultura y Educación, Argentina.





- COLOMER, T. (2002). «El papel de la mediación en la formación de lectores» en *Lecturas sobre lecturas*. Colombia: Asolectura.
- GARCÍA MADRUGA, J. (2006) *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Ediciones Paidós
- HÉBRARD, J. «La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela» conferencia dictada en *Encuentro con lecturas y experiencias escolares*, FLACSO, 12 de agosto de 2006.
- LAHIRE, B. (comp.) 2004. *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.



Índice

Sección I - Conferencias Centrales	11
Ceibal en Inglés - Un caso de integración de pedagogía y tecnología.....	13
Developing Materials for Teacher Education	23
Momentos de formación: Contribuciones de la práctica exploratoria	33
The Emotional Dimension of Professional Development.....	51
Grammaring: An almost holy trinity of genuine communication, playful focus-on-form and demand high pedagogy	61
Sección II - Ponencias Generales	71
Lengua y cultura en la enseñanza de lenguas - Trabalhar a interculturalidade através das artes	73
Propuesta de trabajo con expresiones idiomáticas a partir de la concepción del círculo de Bakhtin	81
Anglizismen und Sprachwandel im Gegenwartsdeutschen	89
Um sujeito responsável frente à educação: compreensões de uma caminhada docente diante da necessidade e da dúvida constituidoras das práticas	95
Producción de materiales didácticos para la enseñanza de español (LE) en un contexto de extensión universitaria	105
El docente como mediador para crear aprendizajes autónomos	113
Proyecto Rayos Cósmicos - Buenas prácticas en el aula de lenguas extranjeras	119
Políticas lingüísticas aplicadas a la enseñanza de español: realidades y divergencias.....	127
Searching for Answers – Going Back to Old English to Better Understand the Language We Teach	135
Apuntes sobre didáctica de la lengua o la muerte del orden letrado.....	143
Novas abordagens da gramática: consciência metalingüística na produção escrita	151
Giving meaning to teaching practice.....	165
La intercomprensión como vía de acceso al aprendizaje de lenguas extranjeras	169
El lenguaje como herramienta y su vínculo con la cultura y la comunicación....	185
Teaching english to young learners through videoconferencing Possibilities and restrictions	197
Gêneros discursivos e avaliação formativa: insumos para o ensino e a avaliação de língua estrangeira.....	203
Fremdsprachenlernen im Skype-Tandem: CELEX (Udelar) und Universität Münster	213
Uruguay un país pequeño con una gran historia	219
Aspectos culturais dos países hispânicos no ensino/aprendizagem da	



lingua espanhola no projeto PIBID	229
La frontera entre Brasil y Uruguay en una práctica de español.....	235
Compartilhar, por quê? Experiências entre CEIP e CES dentro do ensino de português como SL e LE	243
A Taste of English	249
Panel Ceibal en Inglés: I spy with My Foreign Eye.....	257
Remote English Lessons for Uruguayan Public School Children: Against All Odds	261
Remote Teaching and the School Community.....	267
Back to School for Classroom Teachers.....	273
A Reflection on the Ceibal en Inglés Programme	275
Adaptive Assessment of English Language in Uruguayan Primary Schools ...	279
Possibilidades de escrita em espanhol.....	281
Recursos para la escritura en ámbitos educativos Narrativa docente.....	287
A constituição da autoria na escrita de textos escolares	293
Español y portugués, ¿la proximidad ayuda o entorpece?: “transferencia transitoria” entre lenguas vecinas.....	303
Construção da identidade linguística em dois contextos interculturais de fronteira (Norte do México e Norte do Uruguai).....	313
Multiculturalismo, interculturalidad y plurilingüismo: Percepciones de docentes de lenguas extranjeras en torno a sus prácticas.....	329
Universal Public TESOL in the Southern Cone: Bigger, Longer, Better?.....	345
Concepciones de profesores de Idioma Español y percepciones de estudiantes sobre consignas de evaluación	355
El lenguaje como actividad desde la perspectiva del ISD: sus consecuencias didácticas	363
Língua espanhola para crianças e formação de professores – uma reflexão necessária em regiões de fronteira.....	373
A utilização de ambientes virtuais como ferramenta de avaliação no processo de ensino e aprendizagem.....	383
La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro: las dificultades de aprendizaje	393
Historia de la Comunidad Sorda y de las diferentes políticas lingüísticas relacionadas con su educación	403
Experiencia personal de sorda oralizada a Persona Sorda.....	417
Essa eu sei, professora! - Um estudo acerca da consciência fonológica no processo de aquisição de espanhol por falantes brasileiros	421
Biblioteca Solidaria: perspectivas teóricas y didácticas que sustentan la experiencia. Estudios sobre su implementación.....	433

