

Noveno Foro de Lenguas de A.N.E.P

**Octubre de 2016
Montevideo, Uruguay**

©

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

18 de Julio 841 oficina 702
Montevideo – Uruguay CP 11100
Tel. 2 9019802 Int. 106

Corrección de Estilo: Ana Radesca – Carolina Bustos

Diseño interior y tapas: Carolina Bustos

Impresión: IMPO

Impreso en Uruguay

Printed in Uruguay

D.L.: N° 370.430

ISBN Obra Independiente: ISSN 2301-0975

Edición Amparada en el Decreto 218/996



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 Nández,
Óscar Yáñez, María Eugenia Rodino, Leonardo Peluso, Mariella
Marino, María Güidali, Sandra Mosca

Políticas Lingüísticas:

Ana María Radesca, María Isabel Rodríguez, Carmen Vaucheret, Paola
Trucco, Carolina Bustos.

Corrección de Estilo: Ana Radesca, Carolina Bustos

Diseño interior y tapas: Carolina Bustos



Prólogo

El presente trabajo es una recopilación de las ponencias que fueron presentadas en el noveno Foro de Lenguas de ANEP –en adelante **9FLA**– evento anual de encuentro, reflexión y discusión sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Al mismo asisten quienes a través de la práctica educativa, la investigación, o ambas, contribuyen a la generación de conocimiento en y para el trabajo en el aula. En el 9FLA durante dos días más de ochocientas personas participaron activamente entre las que se cuentan investigadores y docentes de Argentina y Brasil, junto a invitados especiales nacionales y extranjeros, enriqueciendo el debate.

Los trabajos aquí reunidos avanzan en la generación y en la divulgación de conocimientos en torno al aprendizaje y la enseñanza de lenguas, asimismo invitan a la innovación de las estrategias docentes en el aula. En un tiempo de rápidas transformaciones donde los avances de la ciencia y la tecnología tienen gran impacto en forma de hacer y pensar, la revisión del rol del docente y el valor de la educación se encuentran en el centro del debate público. El FLA es una invitación a la creación de nuevos escenarios educativo que tengan como centro a los estudiantes.

Este libro cuenta con más de cuarenta artículos que abarcan la totalidad de las temáticas presentadas. Si bien el evento excede esta selección, los trabajos aquí reunidos constituyen un conjunto representativo de las temáticas y propuestas abordadas en el 9FLA. Para el evento el comité evaluador seleccionó los trabajos presentados partir de los siguientes ejes temáticos:

1. Lengua y cultura en la enseñanza de lenguas.
2. Aportes de la lingüística a la didáctica.
3. Lenguas clásicas.
4. Las tecnologías en la enseñanza de lenguas.
5. Enseñanza de lenguas a poblaciones vulnerables.

6. Enseñanza de lenguas de señas.
7. La educación en contextos bilingües.
8. La formación docente en lenguas.
9. Evaluación en lenguas y mejora de los aprendizajes.
10. Líneas de investigación en la enseñanza de lengua.
11. Buenas prácticas en la enseñanza del español y lenguas extranjeras
12. Lenguas y curriculum
13. Aportes de las neurociencias al aprendizaje de las lenguas

Los énfasis de la selección están siempre basados en el abordaje sistemático de la diversidad lingüística en el Uruguay. De esta manera puede apreciarse un conjunto de trabajos que analizan exhaustivamente la lengua de frontera o la lengua de señas, así como el análisis del bilingüismo de personas sordas y la enseñanza de la lengua de señas desde una agenda de derechos e identidad lingüística tiene.

En ese sentido otro conjunto de trabajos se enfocan en la lengua de frontera, en el análisis de las variedades dialectales en frontera así como la enseñanza de español o portugués como segunda lengua en contextos tanto uruguayos como brasileiros. Así se presentan las escuelas interculturales de frontera como experiencia paradigmática. Asimismo una combinación de estas dos temáticas puede verse en uno de los trabajos que pone de relieve la necesidad de prestar especial atención a las comunidades sordas de frontera.

Un tercer grupo discute –a partir de las prácticas educativas– buenas experiencias de enseñanza de lenguas, como por ejemplo el uso de narrativa en el aula, el trabajo con materiales audiovisuales y la dimensión lúdica en clase de lengua extranjera, así como el humor como estrategia de aula y el valor del aprendizaje léxico.

Otros trabajos se enfocan en el rol del docente y su profesionalización, tanto a partir de experiencias en la formación docente, como de la construcción de la identidad profesional y la formación continua, el

coaching ontológico, el estudio sobre el desarrollo de habilidades colaborativas y coaching para el empoderamiento del docente.

Un quinto agrupamiento puede hacerse a partir de los trabajos que se proponen abordar experiencias y problemas sobre la enseñanza, tanto en lenguas extranjeras como en la primera lengua, en primera infancia y escolares. El valor de la lengua en la construcción de la identidad como proceso personal y social, así como el “Inventario de Desarrollo infantil de competencia en Educación Inicial” muestra la importancia de atender especialmente a las primeras etapas del desarrollo lingüístico.

Los procesos de alfabetización inicial y el impulso a la lectura por medio de programas específicos como Biblioteca Solidaria, dan cuenta de los avances en los sistemas de soporte a esta macro habilidad. El rol de las ciencias en la investigación sobre los procesos cognitivos del lenguaje ocupa también un lugar de privilegio en las problemáticas planteadas en el 9FLA. Temas como, los procesos computacionales que actúan sobre el aprendizaje y uso de la lengua a partir del análisis de las funciones ejecutivas del lenguaje y el procesamiento del lenguaje natural y sus posibles aplicaciones a la enseñanza de lenguas extranjeras, son parte de las temáticas que conforman este volumen.

Un último conjunto lo constituyen los trabajos dedicados a la relevancia de la innovación, el pensamiento de diseño (design thinking) como herramienta de reflexión sobre las prácticas de la enseñanza de lenguas, las tecnologías de la información y la comunicación tanto en el uso y en la formación de los docentes como en la creación de alternativas innovadoras (gamificación o clase remota), y el rol del docente en la incorporación de las TICs.

Para finalizar quisiera enfatizar la premisa que guía, no sólo esta publicación, sino toda la experiencia de construcción educativa: una de las maneras en que los educadores mejoran es aprendiendo de otros educadores. Las escuelas mejoran cuando aprenden de otras escuelas. El aislamiento es el enemigo de toda mejora. El FLA se ha

constituído en un espacio de mejora y estímulo para la concreción de metas en enseñanza de lenguas, pues por encima de cualquier consideración es un espacio de aprendizaje colectivo.

Sección I

Conferencias Centrales

L'apprendimento del lessico nell'insegnamento della lingua italiana

Antonella Agostinis

*Quando si va in giro per il mondo,
ci si porta dietro un dizionario,
non una grammatica.*

Stephen Krashen

L'interesse della glottodidattica verso l'apprendimento del lessico è relativamente recente, in quanto fino agli anni Ottanta del XX secolo l'attenzione era incentrata più sugli aspetti morfosintattici e sugli atti linguistici.

Ce lo dimostra lo scrittore ed umorista italiano Achille Campanile che, nel suo *Manuale di conversazione* del 1973, ironizza su come si studino le lingue straniere ai suoi tempi:

"Le grammatiche su cui si studiano le lingue saranno utilissime per impararle, ma non altrettanto per la logica e il buon senso. Il che, tuttavia, non rappresenta un danno in ogni senso. Anzi potrebbe contribuire a dare ai rapporti fra le persone un carattere quanto mai spensierato e fantasioso che conferirebbe alla vita un aspetto dei più piacevoli. Dalla grammatica inglese:

"Portaste il binocolo?"

"No, ma portai il vostro ventaglio."

Col che si imparano parecchi vocaboli, non c'è dubbio. Ma non è chi non veda un ventaglio esser tutt'altra cosa che un binocolo. Non c'è niente in comune fra i due oggetti. Come è possibile parlare di ventaglio a chi vi chiede notizie del binocolo?

Vediamo: dove e quando e perché si può domandare a qualcuno se ha portato il binocolo? In teatro, o in occasione di una gita in luoghi panoramici, o per esigenze belliche.

Ora, ammetto che in un teatro possa essere utile anche un ventaglio, benché abbia tutt'altra funzione e non sarà certo esso che mi permetterà di apprezzare le bellezze d'un corpo da ballo. Ma su una

montagna! Che me ne faccio d'un ventaglio se ho bisogno d'un binocolo?

Non parliamo poi d'una casamatta o della tolda d'una nave da guerra. Immaginate un generale nel suo osservatorio o un ammiraglio sul ponte di comando, che durante l'infuriare della battaglia, dovendo seguire le mosse del nemico, domandi all'aiutante di campo "Portaste il binocolo?" e si senta rispondere "No, ma portai il ventaglio". Anche ammesso che faccia molto caldo, in quel momento il comandante ha bisogno di guardare. Forse gli autori degli esercizi di traduzione immaginano un mondo di stolidi."

La conoscenza del sistema linguistico si limitava dunque, negli anni Settanta, ad un insieme di regole morfosintattiche, che determinavano i paradigmi logico-sequenziali in base ai quali le parole, giustapposte sul piano sintagmatico, servivano solamente a formare frasi grammaticalmente corrette.

Lo schema tipico prevedeva una didattica fondata sul seguente percorso: presentazione della regola da parte del docente, esercizi ripetitivi svolti da parte degli allievi per la memorizzazione della regola, produzione di testi da parte degli studenti per dimostrare di avere appreso ad applicare la regola stessa, mentre il contenuto ed il contesto entro cui veniva prodotta era di secondaria importanza.

Si è avuta quindi una visione dicotomica dell'insegnamento della lingua: da una parte la grammatica con le sue regole e dall'altra le parole ed il loro uso.

Negli anni Novanta del XX secolo al vecchio paradigma (PRESENTAZIONE, ESERCITAZIONE, PRODUZIONE) se ne è sostituito uno nuovo, in grado di valorizzare soprattutto la COMPETENZA COMUNICATIVA, focalizzando l'attenzione sugli aspetti sociolinguistici e pragmatici, legati alla dimensione funzionale della lingua nei vari contesti comunicativi.

La mente dell'allievo non è più considerata una scatola nera, di cui si ignora il funzionamento, ma una parte attiva nel processo di apprendimento, per cui la glottodidattica, basandosi sul *Lexical approach* teorizzato nel 1993 da Lewis, prevede che l'allievo passi dalla OSSERVAZIONE alle IPOTESI e, infine, alla SPERIMENTAZIONE.

In questo nuovo sistema di insegnamento-apprendimento appare ormai chiaro che occorre superare la tradizionale separazione tra lessico e grammatica, passando al concetto innovativo di « lessico grammaticalizzato», in cui le parole non si imparano come un insieme a se stante, con liste di vocaboli monoreferenziali, ma il lessico viene insegnato, e quindi appreso, in unità lessicali complesse e inserite in un preciso contesto.

Per quanto riguarda la lingua italiana, è utile precisare che non esistono solo *parole composte* in senso proprio (ad es. agriturismo, asciugamano, casaforte, arcobaleno) ma vi siano anche moltissime locuzioni con unità di significato come le *parole frasi*: buono sconto, busta paga, biglietto omaggio ecc., o come *unità lessicali*, che identificano un unico oggetto, ma sono formate da più parole: ferro da stiro, mano d'opera, sala da pranzo ecc.

Si possono suggerire varie strategie di memorizzazione di un lessico ragionato, facendo ricorso ad esempio alla iponomia (rosa, garofano, margherita>fiore), all'iperonimia (frutta> mela, pera, arancia, prugna, banana), alla sinonimia (macchina/automobile) e all'antinomia (piccolo/grande; bello/brutto; buono/cattivo).

Risultano efficaci anche le associazioni a livello paradigmatico (piatto, scodella, cucchiaio, coltello, forchetta, bicchiere) e a livello sintagmatico (il vento soffia, spira, fischia, ulula, sferza, disperde, asciuga, spettina, raffredda, distrugge).

Parlando poi di una « grammatica del lessico » si può fare riferimento ai prefissi (sconforto, preallarme, intrattabile, disarmare), ai suffissi (birraio, scienziato, fissaggio, lunare, lodevole), alla morfologia (casa/case; buono/buona; vedo/vidi), alle parole polisemiche (albero, inteso come pianta, albero di una nave, schema ad albero; / lancio del giavellotto, lancio pubblicitario, lancio di agenzia), alle parole composte (fuggifuggi, sottoscala, benpensante, tragicomico, sempreverde, manomettere). Utile è anche l'uso di riflessioni sui caratteri denotativi delle parole (bambino, piccino, pupo, bimbo) e su quelli connotativi (Quando reciti sei un cane! // Sei fedele come un cane).

Attualmente si sono affinate molte tecniche per l'insegnamento del lessico, come la creazione di schemi a ragno (spidergram), di

associazioni logiche tra parole, di associazioni tra parole e immagini, di giochi alla caccia del termine intruso in una stringa di parole tra loro collegate in vario modo, definizioni con scelta multipla, abbinamenti tra sinonimi, antinomi, prefissi e suffissi, esercizi a completamento, griglie e tabelle, cruciverba ecc.

Schematizzando, si può proporre questa riflessione di sintesi sull'approccio della didattica tradizionale e su quello dell'insegnamento odierno del lessico:

Il lessico negli approcci tradizionali	Insegnare oggi il lessico
La scelta del lessico avviene progressivamente, sulla base dei testi proposti durante le lezioni e NON in base alla frequenza d'uso o ai bisogni degli allievi.	In base all'analisi dei bisogni e all'obiettivo del corso si seleziona il lessico più utile da insegnare agli allievi, sulla base dei <i>corpora</i> e del lessico di frequenza, con attenzione alle collocazioni e alle co-occorrenze.
L'insegnante NON tiene conto delle caratteristiche personali e delle strategie cognitive e metacognitive degli allievi.	L'insegnamento del lessico è centrato sugli allievi e sulle loro strategie di apprendimento.
L'insegnante insegna il lessico, ma NON le strategie per favorirne l'apprendimento.	Si sviluppano strategie metacognitive per favorire l'autonomia di apprendimento e di sviluppo della competenza lessicale.
Il lessico è proposto principalmente in attività NON contestualizzate (liste di parole da ripetere con la traduzione ecc.)	Il lessico viene insegnato attraverso attività quanto più possibile contestualizzate. Le tecniche decontestualizzate vengono utilizzate molto limitatamente.

L'aspetto più importante nell'apprendimento di una lingua rimane dunque sempre la motivazione e, in prospettiva glottodidattica, la « canzone » nella promozione della lingua e della cultura italiana può rivestire un ruolo fondamentale.

Questa si lega infatti ad aspetti affettivi ed emotivi, agendo su una motivazione intrinseca, autodiretta, legata al piacere, alla curiosità, per generare un apprendimento stabile e duraturo della lingua.

E' stato dimostrato, a questo proposito, dagli studi di psicolinguistica come durante l'ascolto di una canzone si attivino entrambi gli emisferi del cervello, sia quello sinistro, che favorisce le concatenazioni logiche, sia quello destro, che elabora visivamente le immagini e ne dà una interpretazione emotiva.

Ascoltando le canzoni in lingua straniera, si apprendono poi anche inconsciamente struttura e lessico, oltre che corretta pronuncia.

Non è infine da sottovalutare l'alto potenziale didattico di una canzone, che costituisce materiale autentico, da cui reperire stimoli per l'insegnamento della lingua e per riflessioni di carattere socioculturale, attinenti ad esempio a modi di dire, espressioni gergali e frasi fatte della lingua contemporanea.

La canzone si presta inoltre a forme di autoapprendimento, fungendo anche da stimolo polisemico e multisensoriale, con straordinarie potenzialità culturali, che possono indurre a fare collegamenti con altre canzoni sia sull'asse sincronico che diacronico, a creare percorsi di educazione interculturale e interdisciplinare, sviluppando dinamiche sociali positive nel gruppo classe.

In primo luogo si deve sottolineare come l'italiano sia una specie di « lingua franca » nel campo della musica classica fin dal XVI secolo, da quando la musica italiana si diffuse in tutta Europa e i musicisti italiani suonarono e insegnarono musica nel mondo.

Da Metastasio in avanti si composero poesie per la musica, melodrammi e opere liriche in lingua italiana.

Inoltre sono italiane molte parole che indicano strumenti musicali (violino, violoncello, pianoforte, ecc.), generi di musica o canto (aria, capriccio, fantasia, fuga, sinfonia, ecc.), espressioni tecniche sulla modalità di esecuzione della musica (adagio, allegro, presto, andante con moto, larghetto, crescendo, pizzicato, adagissimo, maestoso, adagio un poco mosso, ecc.) e tipologie di cantanti lirici (tenore, soprano, basso, baritono, mezzosoprano, contralto, ecc.).

L'Università Ca' Foscari di Venezia, che da anni presenta sul proprio sito web schede di didattica sulla canzone italiana, nel laboratorio ITALS (italiano per stranieri) suggerisce con esempi questa procedura di analisi e di utilizzo del testo:

- 1) ATTIVITÀ PRIMA DELL'ASCOLTO
- 2) ATTIVITÀ DURANTE L'ASCOLTO
- 3) ATTIVITÀ DOPO L'ASCOLTO

In particolare Fabio Caon, che ha studiato le valenze culturali e linguistiche della canzone, offre nel Laboratorio ITALS esempi interessanti relativi alle canzoni del Festival di Sanremo del 2016, come attività didattiche relative al testo vincitore del gruppo musicale degli STADIO, « Un giorno mi dirai », per cui propone una interessante SCHEDA DI COMPRENSIONE E ANALISI.

Oltre a questi esempi articolati e alla costruzione di esercizi differenziati a seconda delle varie fasi delle attività, le canzoni possono essere utilizzate in chiave didattica anche semplicemente con SCHEDE DI ASCOLTO, in cui poter chiarire a lato del testo aspetti linguistici e culturali, oltre che proporre quesiti per la comprensione e l'analisi.

Le specifiche attività didattiche su uno stesso testo devono comunque essere predisposte dal docente in modo differenziato a seconda del livello linguistico degli studenti, tenendo conto se sono principianti (A1-A2), se di livello intermedio (B1-B2) o di livello avanzato (C1-C2).

Appare utile, a questo punto, proporre un esempio originale e concreto di didattizzazione di un testo noto nel mondo come il « Va', pensiero » del Nabucco di Verdi, connesso con gli aspetti storico-culturali di riferimento e per cui, in un livello avanzato, è possibile fare collegamenti con una poesia di Salvatore Quasimodo, fino all'analisi del tema nella rielaborazione di una canzone di Zuccherò.

Per la didattizzazione di questo testo, scritto da Temistocle Solera, per il Nabucco di Verdi, opera rappresentata per la prima volta alla Scala di Milano il 9 marzo 1842, si può seguire la procedura seguita nel Laboratorio ITALS.

PRIMA DELL'ASCOLTO può essere utile effettuare un brainstorming sull'espressione « Va', pensiero », creando per esempio uno spidergram con al centro la parola « pensiero », predisponendo anche una scheda di contestualizzazione della trama del Nabucco. Di fondamentale importanza per la comprensione di questo testo, dal lessico poetico ottocentesco, è infatti la contestualizzazione storico-

culturale del brano, chiarendo che il coro dell'opera di Verdi è il lamento degli Ebrei esiliati a Babilonia, dopo la caduta di Gerusalemme nel 587 a.C.

Nell'Ottocento italiano la vicenda antica rispecchiava la situazione politica del momento, con una Lombardia occupata dagli austriaci, una dominazione straniera, che poteva in qualche modo richiamare lontanamente la dominazione babilonese sul popolo ebraico del VI secolo a.C.

Successivamente si può passare all'ascolto del brano, senza supporto scritto del testo, per procedere poi ad un secondo ascolto, con il testo incompleto in alcune parti, predisposto per l'inserimento di alcune parole (le « parole scomparse ») **DURANTE L'ASCOLTO**.



Dopo queste operazioni preliminari, **DOPO L'ASCOLTO** e con l'aiuto del docente, si può passare ad una operazione più complessa come la parafrasi del testo di VA', PENSIERO:

Testo del « Va' pensiero »	Parafrasi
Va', pensiero, sull'ali dorate, va', ti posa sui clivi, sui colli, ove olezzano tepidi e molli L'aure dolci del suolo natal!	Vai, pensiero, sulle ali dorate Vai, posati sui pendii, sui colli, dove profumano tiepidi e molli i dolci soffi di vento del suolo natale!
Del Giordano le rive saluta, di Sionne le torri atterrate. Oh mi patria sì bella e perduta! Oh memoranza sì cara e fata!	Saluta le rive del fiume Giordano (1), le torri abbattute di Sion (2). Oh mia patria così bella e perduta! Oh ricordo così caro e fatale!
Arpa d'oro dei fatidici vati, perché muta dal salice pendì? Le memorie nel petto raccendi, ci favella del tempo che fu!	Arpa d'oro dei poeti profetici, (3) Perché pendì muta dal salice (4)? Riaccendi i ricordi nel cuore, Raccontaci il tempo passato!
O simile di Solima ai fati, traggi un suono di crudo lamento. Oh! T'ispiri il Signore un concento che ne infonda al patire virtù!	O simile al destino di Solima (5), Esprimi un suono di crudo lamento. Oh! Il Signore ti ispiri un canto Che infonda coraggio alle sofferenze!
Che ne infonda al patire virtù! Al patire virtù. Che ne infonda al patire virtù! Al patire virtù. Al patire virtù.	Che infonda coraggio alle sofferenze! Coraggio alle sofferenze. Che infonda coraggio alle sofferenze! Coraggio alle sofferenze. Coraggio alle sofferenze.

- 1) Giordano: fiume dell'Asia occidentale che bagna Israele e [Libano](#), [Cisgiordania](#), [Siria](#) e [Giordania](#). Per i [Cristiani](#) è un fiume molto importante poiché vi fu [battezzato Gesù](#), viene spesso menzionato nell'[Antico](#) e nel [Nuovo Testamento](#) ed è per questo meta di numerosi pellegrinaggi.
- 2) Sion: il monte Sion è una altura di 765 metri sul livello del mare, sulla quale nacque il nucleo originario dell'attuale città di [Gerusalemme](#).
- 3) arpa: strumento a corda, simile alla cetra.
- 4) salice: albero chiamato anche «salice piangente »;
- 5) Solima: antico nome di Gerusalemme, tratto dall'antica denominazione greca della città (*Hierosólyma*).

Si propone quindi di leggere, in traduzione italiana, il **SALMO 137**, a cui Solera si ispirò:

« *Sui fiumi di Babilonia, là sedevamo piangendo al ricordo di Sion. Ai salici di quella terra appendemmo le nostre cetre* ».

Si tratta a questo punto di chiarire a che cosa si riferisca il gesto di appendere le cetre ai salici, presente sia nel Salmo 137 che nel testo del coro del Nabucco, proponendo varie interpretazioni (esercizio a scelta multipla), tenendo presente che tale gesto esprime la rinuncia alla poesia in un momento di grande dolore per tutto il popolo ebreo, deportato in un paese straniero, lontano dalle proprie radici e dai propri affetti.

Per livelli avanzati si possono inoltre proporre:

APPROFONDIMENTI LINGUISTICO-CULTURALI

APPROFONDIMENTI INTERTESTUALI E INTERCULTURALI

Un testo da mettere in relazione con i due precedenti, è la poesia di **SALVATORE QUASIMODO, ALLE FRONDE DEI SALICI**, scritta nel 1945 e pubblicata nel 1947:

E come potevamo noi cantare
con il piede straniero sopra il cuore,
fra i morti abbandonati nelle piazze
sull'erba dura di ghiaccio, al lamento
d'agnello dei fanciulli, all'urlo nero
della madre che andava incontro al figlio
crocifisso sul palo del telegrafo?
Alle fronde dei salici, per voto,
anche le nostre cetre erano appese,
oscillavano lievi al triste vento.
METRO: Endecasillabi sciolti.

Il testo poetico fa riferimento al dramma della seconda guerra mondiale, momento in cui la poesia tace di fronte all'orrore delle stragi naziste, a seguito dell'occupazione tedesca di Milano, dopo l'armistizio firmato dall'Italia con le truppe anglo-americane. Si tratta di un silenzio dei poeti simile a quello al tempo degli Ebrei in esilio a Babilonia. Linguisticamente si dovranno chiarire molti aspetti, quali ad esempio:

- il motivo per cui il testo inizia con « E », continuazione di un immaginario dialogo, in cui il poeta cerca di dare una risposta al motivo per cui la poesia cessa in questo periodo storico;
- perché si usa il « noi », in riferimento ad una esperienza collettiva di dolore, rappresentata dalla guerra;
- il senso dell'espressione metonimica « con il piede straniero sopra il cuore », che si riferisce all'occupazione nazista di Milano;
- il significato del « lamento/d'agnello » (cfr. enjambement), con riferimento all'animale sacrificale per eccellenza nella tradizione ebraico-cristiana;
- il significato della sinestesia rappresentata dall'espressione l' « urlo nero »;
- il significato dell'immagine della « madre che andava incontro al figlio crocifisso », che ricorda le figura di Maria e Cristo;
- il significato delle cetre, metafora della poesia, che oscillano « lievi » al « triste vento », ovvero senza peso, senza importanza nel dramma collettivo delle morti dei partigiani italiani;
- il significato delle espressioni « erba dura di ghiaccio », « triste vento », che si riferiscono alla partecipazione emotiva di una natura raggelata e triste per lo spettacolo delle vittime abbandonate nelle piazze e crocifisse al palo del telegrafo;
- il simbolo rappresentato dalle cetre, che sono gli strumenti musicali che accompagnano i Salmi.

Infine, si può ascoltare la canzone di **ZUCCHERO, VA' PENSIERO** del **1997**, diffusa a livello internazionale in testo bilingue italiano-inglese. Qui l'autore, ispirandosi al testo di Solera, rivisita il famoso coro verdiano, proponendo un messaggio di pace e serenità per tutti i bambini provati dall'esperienza delle guerre nel mondo.

Va' pensiero sull'ali dorate
Attraversa le montagne e vola
Sugli oceani.
Raggiungi la terra, trova il luogo
Dove vanno tutti i bambini
Ogni notte dopo aver sentito questa ninnananna.

Lì troverai i loro eroi vivi
Che proteggono la loro innocenza
Benedicili tutti perchè il loro animo semplice
è tanto puro e meraviglioso.

Va' pensiero sull'ali dorate
Fai continuare questo sogno bellissimo
Per tutta la notte.

Presta loro le tue ali dorate
Tutte le paure voleranno via
Prendili per mano
Aiutali a trovare una strada facile
Riportali alla luce, riportali alla luce
Alla quale appartenevano un tempo
Dove possono restare
Bambini per tutto il tempo che vogliono.

Va' pensiero sull'ali dorate
Attraversa le montagne e vola
Sugli oceani.
Raggiungi la terra, trova il luogo
Dove vanno tutti i bambini
Ogni notte dopo aver sentito questa ninnananna.
Ogni notte dopo aver sentito questa ninnananna.

Nella canzone ritorna con insistenza la parola “pensiero”, che in questo contesto ha il compito di raggiungere tutti i bambini, provati dagli orrori delle guerre, fungendo anche da ninnananna per assicurare loro finalmente un sonno sereno.

Con questo testo si può quindi concludere il percorso linguistico e culturale intrapreso, coniugando insieme opera lirica, salmi, poesia del Novecento e canzone pop.

Il percorso proposto è solo uno dei tanti possibili, in grado di stimolare l'interesse per la lingua e la cultura italiana, con un focus particolare sul lessico, appreso in situazioni contestualizzate e culturalmente rilevanti,

con metodologie nuove, capaci di coinvolgere sia linguisticamente che emotivamente gli studenti.

Riferimenti bibliografici

- CAMPANILE A.(1973). Manuale di conversazione. Milano: BUR.
- LEWIS M. (1993). Lexical approach. Hove: Language Teaching Publications.
- MEZZADRI M. (2015). I nuovi ferri del mestiere. Manuale di glottodidattica. Torino: Loescher.
- CAON F. (2011). Insegnare l'italiano attraverso la canzone, in Le radici e le ali l'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia. Torino: UTET Università,
- SPINELLI B., PARIZZI F. (2010), Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2. Firenze: La Nuova Italia
- BALBONI P. E. Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse, 4^a ed., Torino, UTET, 2015

Siti web

Laboratorio ITALS- Università Ca' Foscari di Venezia

<http://www.edumusic.org/progetto-didattico/sanremo-per-leducazionelinguistica>

STADIO, Un giorno mi dirai

http://www.edumusic.org/wp-content/uploads/2016/02/STADIO_Di-Fede.pdf?x94010



El Inventario de Desarrollo Infantil para la evaluación de competencias en Educación Inicial: Análisis preliminares de la dimensión cognitiva.

Alejandro Vásquez Echeverría

Maite Liz

Clementina Tomás

Virginia Andrade

Alar Urrutikoetxea

Karen Moreira

Al momento de iniciar sus trayectorias escolares los niños varían ampliamente en sus experiencias tempranas, desarrollo socioemocional, conocimientos, lenguaje, cultura y contexto familiar, entre otros. Estos aspectos del desarrollo y de los contextos, impactan en la forma en la que se transitan los procesos escolares. Para explicar estas diferencias entre los niños, se ha propuesto el concepto de preparación para la escolarización (*school readiness*) que nuclea el conjunto de habilidades y competencias necesarias para la transición a la escuela y el éxito escolar, tanto académica como socialmente (Janus & Offord, 2007; Kagan, Moore & Bredekamp, 1995).

Desde un modelo ecológico (Garber, Timko, Bunkley, Lumpkins & Duckens, 2007) se entiende que el hecho de que un niño esté “preparado para aprender” no sólo depende de las cualidades que él mismo aporta a la experiencia de aprendizaje, sino en gran medida de cómo éstas se interrelacionan y se ponen en juego en los contextos escolar, familiar y cultural en los cuales los aprendizajes ocurren. Así, se destacan tres dimensiones implicadas en la preparación para la escolarización (PPE): la preparación del niño para la enseñanza formal, la preparación de la escuela para recibir al niño, y la preparación de la familia para acompañar y sostener el proceso de escolarización. Se entiende por tanto a la PPE, como un proceso de transición (ya sea a la entrada al nivel inicial como en el pasaje de la Educación Inicial a la Primaria) producto de la interacción entre la escuela, el niño, las

familias y las comunidades (Unicef, 2012). Por esto, se ha vuelto muy relevante para comunidades y gobiernos su evaluación sistemática.

Para evaluar la PPE se suele tomar en cuenta tanto los aspectos cognitivos como los socio-emocionales (o no cognitivos). Dentro de los primeros son considerados generalmente las habilidades matemáticas y de lenguaje, aunque hallazgos recientes han mostrado que aspectos vinculados al funcionamiento ejecutivo y la teoría de la mente son predictores de una buena transición a la escuela. Refiriendo específicamente a las contribuciones del desarrollo del lenguaje, este facilita la comprensión de las instrucciones de la maestra, como de los compañeros, permite expresar las necesidades propias y comenzar a comprender el texto escrito. Las habilidades de lenguaje oral (comprensión de cuentos breves e instrucciones), la conciencia fonológica (habilidad de reconocer y manipular unidades menores de sonidos dentro de las palabras) y la consciencia de lo impreso (reconocimiento de las figuras como letras y sus correspondientes sonidos) son predictores robustos del aprendizaje escolar de la lectura (Caravolas, Lervåg, Defior, Seidlová Málková, & Hulme, 2013; Catts et al., 1999). Las diferencias al momento de ingreso a la escuela en estas habilidades conducen a diferencias en el nivel de éxito lector y son difíciles de recuperar posteriormente (Shaywitz & Shaywitz, 2005). Incluso entre niños con dificultades de lenguaje, se ha encontrado evidencia de que habilidades como la identificación de letras, la composición gramática o la conciencia fonológica (Catts et al., 2002), así como las habilidades preliterarias (Pentimonti et al., 2016) son predictores tempranos de la habilidad lectora en la escuela.

Respecto a las fuentes de información, la PPE suele evaluarse mediante tres grandes fuentes de información: (a) la evaluación directa del niño, (b) la evaluación del niño por las maestras y (c) la evaluación del niño por los padres. Cada tipo de medida posee ventajas y desventajas, así como fuentes de error específicas (Vásquez Echeverría y Moreira, 2016). La *evaluación directa del niño* provee información sobre el estado de una capacidad mediante pruebas referidas a una norma, sin mediar la interpretación subjetiva de observadores. Sin embargo, el error de medición puede ser alto en

función del cansancio o estresores puntuales que estén afectando al niño. Asimismo, estas mediciones requieren de aplicadores calificados y resultan costosas evaluando la relación tiempo-cantidad de información recogida. La *información reportada por los padres* es una fuente válida de información sobre lo que sucede en el ambiente familiar, proveyendo información única respecto a un contexto íntimo, difícil de observar. Como contra, la información provista por los padres a veces acarrea algunos problemas métricos (eg: acuerdo interjueces madre-padre).

Las maestras como informantes suelen ser fiables y estables en tanto han visto a muchos niños a través de los años y reconocen patrones de comportamiento esperados según edad. Por otro lado, al trabajar con encuadres diarios, pueden apreciar patrones de comportamiento estables. La escuela también ofrece un espacio de interacción amplio con pares y adultos, donde se establecen límites sobre bases consensuadas socialmente. Por esto, las maestras se consideran una fuente confiable, rápida y económica para obtener información sobre el comportamiento del niño. Sin embargo, el sesgo de respuesta tendrá una estructura anidada dado que una misma maestra responde para varios niños por vez.

El Inventario de Desarrollo Infantil

Considerando a la maestra como fuente de información, el Inventario de Desarrollo Infantil (INDI) constituye el primer intento a nivel nacional por disponer de un instrumento válido, culturalmente adaptado y baremado para la población uruguaya, en la evaluación de la PPE del niño. Ha sido desarrollado en conjunto con diferentes actores del sistema educativo nacional, buscando ser entendido y valorado por sus usuarios. Presenta una perspectiva multidimensional de la PPE que busca sintetizar el proceso de desarrollo del niño de nivel 4 y 5 de Educación Inicial. Contempla cuatro dimensiones: Desarrollo Cognitivo (C), Desarrollo Motor (M), Desarrollo Socioemocional (S), y Disposición para el aprendizaje (D), en las que se agrupan distintos componentes relevantes al momento evolutivo.

En el contexto de los estudios de validación del INDI, es objetivo de este trabajo presentar los resultados preliminares obtenidos en 2016, haciendo foco en la Dimensión Cognitiva.

Método

Participantes

Participaron 2404 niños y niñas de Educación Inicial (1211 niñas, 8 casos sin reporte de dato de sexo) de 58 grupos de nivel 4, 62 grupos de nivel 5, y un grupo familiarístico, de un total de 37 centros educativos (27 centros educativos públicos). Veintisiete centros pertenecen al departamento de Montevideo, mientras los restantes pertenecen a los departamentos de Canelones (4), Maldonado (1), Flores (2) y Durazno (3). El 84,2% de los alumnos pertenecen a escuelas públicas y el 15,8% a privadas. Se trató de una muestra de conveniencia reclutada por contacto con miembros del equipo, sugerencia de la Inspección de Educación Inicial o por propia iniciativa de los centros en participar del proyecto. Además de los reportados, un grupo fue excluido de la base de datos debido a inconvenientes registrados en el procedimiento de aplicación.

Instrumentos

Inventario de Desarrollo Infantil (INDI). El Inventario de Desarrollo Infantil (INDI) evalúa la PPE de los niños de Educación Inicial de 4 y 5 años. Está compuesto por cuatro dimensiones que conforman un pool de 55 ítems. La dimensión *Desarrollo Cognitivo* (C) incluye ítems que evalúan lenguaje (capacidad de comprender y producir textos orales, conciencia fonológica y dominio del código escrito), habilidades lógico-matemáticas (dominio de la serie numérica, capacidad para operar con cantidades, y habilidades espaciales que implican el conocimiento de figuras geométricas convencionales), conocimiento general (comprensión de algunos conceptos sobre el

mundo y capacidad de resolver problemas sencillos de la vida cotidiana), capacidad de descentramiento (memoria episódica, proyección hacia el futuro episódico, capacidad de comprender el estado mental de los otros y planificación), y funcionamiento ejecutivo (habilidades atencionales y de memoria operativa). La dimensión *Desarrollo Motor* (M) presenta ítems que refieren a habilidades de motricidad fina y gruesa. La dimensión *Desarrollo Socioemocional* (S) incluye el componente de habilidades prosociales, comportamiento externalizante y comportamiento internalizante. La dimensión *Disposición para el aprendizaje* (D) incluye aspectos de motivación por aprender, iniciativa en relación a actividades escolares, creatividad y adaptación a rutinas. La evaluación es realizada por la maestra asignando una puntuación a cada niño en cada uno de los ítems. La asignación de la puntuación se realiza en base a una escala Likert de 1 a 6, que refiere a la frecuencia con la que el niño presenta la habilidad a la que se alude, donde 1 es nunca, 2 casi nunca, 3 pocas veces, 4 muchas veces, 5 la mayoría de las veces, y 6 siempre.

Cada INDI incluye una serie de imágenes que sirven de apoyo a la maestra para la evaluación y un manual de aplicación en versión abreviada y extensa. Este manual incluye aspectos fundamentales para manejar y completar adecuadamente el Inventario, y en su versión extensa incluye también aspectos conceptuales y psicométricos.

Ficha de datos sociodemográficos y familiares. La ficha referente al niño y su familia se adjunta al INDI para ser completada por la maestra o la familia del niño. En ella se incluye información sociodemográfica significativa para la evaluación de la PPE. Consiste en un cuestionario con preguntas en su mayoría cerradas sobre las características y antecedentes del niño y su familia: nacimiento, sexo, escolaridad, alimentación, enfermedades, dificultades y tratamientos (pedagógico, psicológico, fonoaudiológico, entre otros), formación de la madre y del padre, y otras situaciones que puedan afectar al niño.

Procedimiento

El proyecto fue aprobado por el Comité de ética de la Facultad de Psicología (UdelaR). Para comenzar se obtuvo el aval institucional de ANEP y autorización de las direcciones de los centros públicos y privados en los que se aplicó el instrumento, con posterior obtención de consentimiento informado por parte de los responsables legales de los niños. Los docentes recibieron una capacitación de 40-50 minutos de duración aproximada por parte del equipo de investigación, en la cual se profundizó en los objetivos, contenidos e instrucciones de aplicación de la evaluación, con posterior entrega del manual. El INDI fue completado por la maestra referente de grupo basado en la observación en el contexto escolar, durante un período máximo de tres semanas. Adicionalmente se colectaron datos sociodemográficos de los niños mediante fichas individuales completadas por el docente o los referentes familiares. Luego de realizada la evaluación el equipo retiró los inventarios de los centros escolares y realizó el ingreso a la base de datos para su análisis posterior.

Análisis de datos. Se realizaron análisis de estadísticos descriptivos, confiabilidad y análisis de comparación de medias. Los valores perdidos fueron imputados mediante el método FIML. Los ítems C3 (10,9%) C4 (5,2%) y C13 (9,7%) presentaron el mayor porcentaje de valores perdidos. El ítem C3 refiere a la habilidad de formar palabras nuevas cambiando un sonido, el C4 a la identificación de la sílaba final de una palabra y el C13 si reconoce el doble de una cantidad.

Resultados

Se utilizó todo el rango de respuesta en todos los ítems de la Dimensión C. Los 30 ítems mostraron capacidad para discriminar a los niños de 4 y 5 años. Dentro de la dimensión C se identificaron ítems fáciles y difíciles. Para este análisis, se consideró que un ítem era fácil cuanto mayor era la cantidad de niños que alcanzaron la puntuación

máxima y menor la cantidad que obtenía puntuaciones bajas. Con el mismo criterio se consideró que un ítem era difícil cuanto mayor era el número de niños que obtenían puntuaciones bajas y menor el de niños que obtenían la máxima puntuación posible para el ítem. La Tabla 1 presenta los ítems fáciles y difíciles por nivel de edad.

Tabla 1. Porcentajes de valores de respuesta extrema para ítems fáciles y difíciles

Ítem (más fácil y más difícil)	Nivel 4				Nivel 5			
	Fácil		Difícil		Fácil		Difícil	
	% en valor 1	% en valor 6	% en valor 1	% en valor 6	% en valor 1	% en valor 6	% en valor 1	% en valor 6
1. Lenguaje (C10, C3)	16.1	33.7	57.9	1.4	3.4	75.3	31.5	8.2
2. L.M. (C5, C13)	20.1	21.3	65.4	3.7	5.6	50.4	29.4	17.4
3. C.Gral. (C16, C17)	4.0	46.2	3.5	19.0	3.5	67.5	1.3	34.7
4. Desc. (C26, C19)	6.6	22.3	23.6	8.2	2.6	36.1	12.2	25.2
5. F. Ej. (C21, C30)	5.3	44.3	10.5	6.4	4.4	51.6	4.2	17.0

Nota: L.M. = Habilidades Lógico-Matemáticas; C.Gral. = conocimiento General; Desc.= Descentramiento; F.Ej.= funcionamiento Ejecutivo

Para ambos niveles el ítem más fácil de *lenguaje* fue C10 (*es capaz de escribir su nombre*), mientras el más difícil fue C3 (*forma palabras nuevas cambiando una letra*). En el caso de las *habilidades lógico-matemáticas* el ítem más fácil fue C5 (*reconoce números del 1 al 10*) mientras que el más difícil fue C13 (*reconoce el doble de una cantidad*). Para *conocimiento general* el ítem más fácil para ambos niveles fue C16 (*identifica colores primarios y secundarios*), mientras que el más difícil fue C17 (*resuelve problemas de la vida cotidiana*). En el componente *descentramiento* el ítem más fácil para ambos niveles fue C26 (*en el juego adopta roles adultos*) mientras que el más difícil fue el C19 (*sabe el día y el momento del día en el que está*). En *funcionamiento ejecutivo* el ítem más fácil para ambos niveles fue C21 (*tiene dificultad para cambiar de tarea cuando se le pide*), que es un ítem invertido, mientras que el más difícil para ambos fue C30 (*en situación de juego dedica un tiempo prolongado a planificar*).

Análisis de confiabilidad. El alpha de Cronbach obtenido fue de .96 lo que significa que la consistencia interna de los ítems es excelente, según la escala de George y Mallery. Para verificar este dato se realizó el análisis del coeficiente Omega el cual tiene que ser igual o mayor que el alpha de Cronbach, en este caso el Omega obtenido es de .97, por lo que se verifica la consistencia interna de la escala cognitiva.

Correlación entre subescalas. Las subescalas de la dimensión cognitiva presentan un alto valor de correlación bivariada entre ellas, estando todas en el rango entre $r = 0,57$ (lenguaje con funcionamiento ejecutivo) y $r = 0,84$ (lenguaje con habilidades lógico-matemáticas). Las correlaciones entre dimensiones se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Media y desvío estándar para la subescalas y correlaciones

	Media (DE)	1	2	3	4
1. Lenguaje	28.47(10.44)				
2. L.M.	21.65 (8.93)	.84**			
3. C.Gral.	14.22 (3.35)	.68**	.72**		
4. Desc.	28.79 (8.00)	.78**	.75**	.75**	
5. F. Ej.	30.69 (7.28)	.57**	.56**	.61**	.71**

Nota: DE = Desvío estándar. L.M. = Habilidades Lógico-Matemáticas; C.Gral. = Conocimiento General; Desc.= Descentramiento; F.Ej.= funcionamiento Ejecutivo. ** $p < .01$

Para verificar estas correlaciones a nivel multivariante se realizó el GH-Biplot de la Figura 1, donde observamos cómo todas las subdimensiones correlacionan positivamente entre ellas, llamando la atención la correlación fuerte existente entre habilidades lógico-matemáticas y lenguaje.

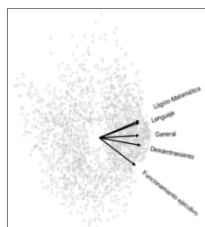


Figura 1. GH-Biplot dimensión cognición

Análisis de los efectos del sexo y la edad. Se realizó un análisis univariado de varianza para determinar los efectos del sexo (masculino, femenino) y la edad (nivel 4, Nivel 5) en las puntuaciones obtenidas en la dimensión cognitiva global. Se encontraron efectos principales para sexo, con $F(1, 1829) = 84,7$, $p < .001$ y edad, con $F(1, 1829) = 297,4$, $p < .001$, pero no hubo interacción sexo x edad, con $F(1, 1829) = 0,213$, n.s.

Discusión

El INDI fue diseñado para evaluar aspectos cognitivos, motores, socioemocionales y actitudinales de la PPE en el contexto de la Educación Inicial en Uruguay. Por lo tanto, como nueva métrica que se introduce en la evaluación psicológica debe pasar por procesos de validación. El objetivo de este trabajo fue analizar el funcionamiento psicométrico, de forma amplia, de la dimensión de Desarrollo Cognitivo del INDI.

Los diferentes ítems de la dimensión cognitiva mostraron buenos niveles de variabilidad, no concentrando más de dos tercios de la respuesta ninguna de los ítems de la escala de respuesta. Resultaron los más sencillos los ítems de comprensión verbal de cuentos e instrucciones y los más difíciles los de conciencia fonológica (identificación y sustitución de fonemas, correspondencia fonema-grafema e identificación de sílabas) y operaciones matemáticas (cálculos aditivos y reconocimiento del doble). Esto es esperado respecto al desarrollo dado que los ítems de conciencia fonológica reflejan los componentes de más tardía adquisición (Defior, 1996; Ziegler & Goswami, 2005) y los de habilidades lógico-matemáticas reflejan comportamientos esperados para los 5 años de edad.

Por otro lado, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre niñas y niños en las puntuaciones de Desarrollo

Cognitivo así como entre niños de Nivel 4 y de Nivel 5. Ambos fenómenos son teóricamente esperados, el primero debido a las diferencias en el desarrollo según sexo (Duckworth & Seligman, 2006) y el segundo debido al esperado desarrollo de estas capacidades, en tanto funciones incrementales (Slater & Bremner, 2011).

Vale la pena señalar que los ítems más difíciles también resultaron los que tuvieron mayor porcentaje de valores perdidos, debido a que muchas maestras se negaron a cumplimentar dichos indicadores. Desde el punto de vista cualitativo, algunas de la explicaciones a esta decisión fueron que resultaban muy difíciles, que no corresponden a la edad y/o que no son parte del contenido programático de educación inicial (Andrade, en preparación; ANEP-CEIP, 2008).

En suma, este trabajo aportó datos iniciales sobre el funcionamiento psicométrico de la dimensión cognitiva del INDI. Análisis futuros deben profundizar en la estructura factorial, análisis de invarianza estructural de la Dimensión C y aportar más datos de validez de criterio, validez convergente así como de confiabilidad interjueces y test-retest. Asimismo, existen proyectos para (a) realizar un baremo nacional de esta versión; (b) desarrollar una versión del INDI para Nivel 3 y; (c) generar un sistema de reportes automáticos asociado a la carga informatizada de las respuestas.

Referencias Bibliográficas

- ANDRADE, V. (en preparación). *La implementación del Inventario de Desarrollo Infantil por parte de los maestros de Nivel 4 y 5, su inserción en el contexto del aula*. Tesis de maestría en preparación.
- ANEP-CEIP (2008) *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: Rosgal.

- CARAVOLAS, M., LERVÅG, A., DEFIOR, S., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., & HULME, C. (2013). Different patterns, but equivalent predictors, of growth in reading in consistent and inconsistent orthographies. *Psychological Science*, 24, 1398–1407. Doi: 10.1177/0956797612473122
- CATTS, H. W., FEY, M. E., TOMBLIN, J. B. AND ZHANG, X., 2002, A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45, 1142.
- CATTS, H. W., FEY, M. E., ZHANG, X., & TOMBLIN, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3, 331 – 361
- DEFIOR, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia Y Aprendizaje*, (73), 49–63.
- DUCKWORTH, A. L., & Seligman, M. E. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98, 198.
- GARBER, R. F., TIMKO, G., BUNKLEY, L. S., LUMPKINS, D., & DUCKENS, C. (2007). School readiness assessment: A review of the literature. *Report, Community Research Partners and Franklin County Department of Jobs and Family Services*.
- JANUS, M., & OFFORD, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 39(1), 1.

- KAGAN, S. L., MOORE, E., & BREDEKAMP, S. (1995). Reconsidering children's early learning and development: Toward shared beliefs and vocabulary.
- PENTIMONTI, J. M., MURPHY, K. A., JUSTICE, L. M., LOGAN, J. A., & KADERAVEK, J. N. (2016). School readiness of children with language impairment: predicting literacy skills from pre-literacy and social-behavioural dimensions. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(2), 148-161.
- SHAYWITZ, B. A., & SHAYWITZ, S. E. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry*, 57, 1301 – 1309.
- SLATER, A., & BREMNER, G. (2011). *An Introduction to Developmental Psychology*. Londres: BPS-Blackwell
- UNICEF. (2012). School readiness: A conceptual framework. *United Children's Fund, New York*.
- VASQUEZ, A. & MOREIRA, K. (2016). Preparación para la escolarización: Dimensiones y Medición. En E. Huiare, A. Elgier & G. Clerici (Eds). *Pensar la Niñez. Psicología del Desarrollo desde una perspectiva americana* (pp. 155-174). Lima: Grijley.
- VICENTE, J.L. (2014). *MULTBILOT: A package for Multivariate Analysis using Biplots*. Departamento de Estadística. Universidad de Salamanca. <http://biplot.usal.es/ClassicalBiplot/index.html>
- ZIEGLER, J. C., & GOSWAMI, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3–29. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>



Funciones ejecutivas: habilidades mentales para aprender
Centro de Investigación Básica en Psicología - Facultad de
Psicología Universidad de la República

Verónica Nin
Hernán Delgado Vivas
Alejandra Carboni

Introducción

Imaginen a un niño en clase con un juguete nuevo en el bolsillo de la túnica, mientras la maestra profundiza en las características de la población indígena en la Cuenca del Plata. ¿Dónde ubica su atención este niño? ¿Podrá dirigir su atención hacia la maestra y resistir el impulso de mirar su juguete? ¿Por cuánto tiempo? ¿Recuerda que puede jugar en el recreo pero no en clase? ¿Puede alternar entre el conjunto de reglas diferentes que rigen lo que puede y no puede hacer en clase y en el recreo?

Las habilidades mentales que nos permiten regular nuestra conducta y las emociones, concentrarnos, manipular y razonar con la información que recibimos del exterior (o de nuestro interior) y ajustar nuestras acciones para alcanzar metas específicas se denominan Funciones Ejecutivas (FEs). Son esenciales para todas las actividades que emprendemos en forma voluntaria y para desenvolvernos con éxito en entornos cambiantes marcados por la emergencia constante de nuevos desafíos.

Dentro de una definición amplia de FEs vemos agrupados procesos mentales como: el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva, la memoria de trabajo, la planificación, la resolución de problemas y el razonamiento lógico, la regulación emocional y la inteligencia social.

Tomando en consideración que las FEs experimentan un desarrollo exponencial durante los años preescolares, que continúan en desarrollo durante el período de escolarización y el papel esencial que éstas juegan en la regulación del comportamiento, es natural el interés que hoy existe en abordar su estudio en el proceso de

adaptación del niño al contexto educativo y sus dinámicas asociadas. La transición hacia la escuela constituye para todo niño un proceso de adaptación a distintos niveles, que exige el ajuste de su comportamiento a un contexto novedoso, donde los procesos de aprendizaje se dan en entornos estructurados, con niveles crecientes de interacción social y que demandan cada vez mayor autonomía.

En efecto, y como veremos en el curso de este texto, el desarrollo óptimo de las FEs constituye un hito clave en el neurodesarrollo durante la primera infancia, que permitirá abonar el terreno para que el niño pueda beneficiarse y disfrutar de su tránsito por las instituciones de educación formal, incorporando nuevas habilidades y conocimientos y construyendo vínculos saludables con sus compañeros y docentes.

Las funciones ejecutivas

Las FEs conforman una familia compleja de procesos cognitivos de alto nivel. Si bien están sujetas a múltiples clasificaciones, hay acuerdo en que las FEs pueden ser distinguidas en FEs básicas y superiores (Diamond & Ling, 2016). Según esta taxonomía, las FEs básicas son tres: la capacidad de inhibición, la flexibilidad cognitiva y la memoria de trabajo. A partir de estas funciones básicas se desarrollan FEs superiores: la capacidad de planificar, de resolver problemas y de razonar en forma lógica. Otra taxonomía posible es la que ordena las FEs en *frías o cognitivas* (incluyendo dentro de esta categoría las básicas y superiores) y *calientes o de regulación afectiva* (Zelazo, Qu, & Kesek, 2010). En estas últimas se incluyen la capacidad de autorregulación, de inteligencia social y de juicio moral en contextos emocionales y motivacionalmente relevante (ver figura 1).

Durante la primera infancia estos procesos se encuentran en pleno desarrollo, y dependiendo de la habilidad considerada, el nivel de desempeño adulto se logra entre la edad escolar y la adolescencia (Garon, Bryson, & Smith, 2008; Zelazo & Müller, 2002).

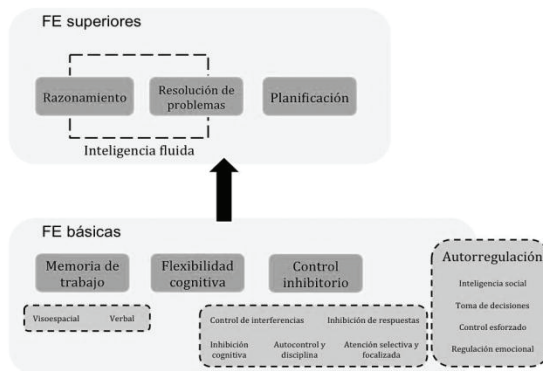


Figura 1 - Esquema de los dominios cognitivos involucrados en la definición de funciones ejecutivas. Los subprocesos y habilidades mentales estrechamente relacionadas al control inhibitorio aparecen englobados en un recuadro punteado. El concepto de autorregulación se solapa en gran parte con el de control inhibitorio, pero suele usarse en relación a aspectos de regulación emocional y en contextos sociales, y se asocia con los conceptos que aparecen englobados a la derecha. (Tomado y adaptado de Diamond 2016).

El control inhibitorio

También llamado control cognitivo, es la capacidad de refrenar impulsos o tendencias iniciales para reflexionar sobre lo que se hace; permite la independencia de estímulos externos o impulsos internos inmediatos, e ir más allá de los hábitos que guían las acciones en una dirección predeterminada (Diamond & Ling, 2016). Aunque hay precursores tempranos, el control inhibitorio como se conceptualiza en este texto emerge cerca del segundo año de vida (Rothbart, Ahadi, & Evans, 2000) y continúa desarrollándose de forma marcada durante los años preescolares. En la transición hacia conductas menos perseverantes y más flexibles es posible identificar tres hitos durante el desarrollo: primero los niños adquieren la capacidad de sobreponerse a hábitos conductuales e incorporar claves del ambiente en la regulación de la conducta, luego aprenden a controlar sus impulsos en relación a metas futuras y no solo en forma reactiva e inmediata al entorno y finalmente los niños pueden comenzar a emplear claves internas y autodirigidas para regularse

Los dos componentes fundamentales del control inhibitorio son el control o supresión de las interferencias y la inhibición de respuestas. La primera es la habilidad de filtrar, o ignorar, información irrelevante que proviene del ambiente, y que por ende distrae de la tarea en curso. La segunda, es la capacidad de inhibir respuestas prepotentes, automáticas y dominantes, pero incorrectas (Bunge, Dudukovic, Thomason, Vaidya, & Gabrieli, 2002).

Memoria de trabajo

Es la habilidad para mantener activa y manipular información en la mente. El modelo más aceptado postula dos componentes de memoria de trabajo que difieren en la modalidad del contenido: una modalidad visoespacial y una verbal (Baddeley & Hitch, 1994). La memoria de trabajo (MT) es crítica para comprender el lenguaje oral y escrito, ya que debemos relacionar cada palabra con la anterior y la siguiente para poder extraer el sentido de la frase, párrafo o discurso. Es también esencial para poder realizar operaciones matemáticas mentalmente y para transformar instrucciones en acciones. Gracias a la MT es posible reordenar elementos, relacionarlos, compararlos, disgregarlos en sus partes constitutivas y analizarlos para encontrar similitudes poco aparentes, actividades mentales fundamentales tanto para el razonamiento como para la creatividad (Diamond, 2013).

Flexibilidad cognitiva

Permite adaptarse a demandas y prioridades cambiantes y alternar entre perspectivas diferentes al analizar algo. Por ejemplo, es necesaria para cambiar de estrategia al resolver un problema si la forma en curso no es eficaz (Diamond & Ling, 2016). Dentro de este dominio se puede distinguir entre la capacidad de alternar reglas y la capacidad para usar distintos aspectos de la información presente para realizar inferencias (Deak & Wiseheart, 2015).

Dentro de las FEs básicas, la flexibilidad cognitiva es la habilidad que se desarrolla más lento y más tarde. Requiere tanto mantener en la memoria más de una regla o un aspecto de la realidad, y además inhibir una respuesta automática o preponderante para

ofrecer una respuesta subdominante. Por ejemplo, mientras que los niños de 4 años tienen dificultad en inhibir una respuesta preponderante, les resulta casi imposible alternar entre dimensiones una vez que utilizaron una para realizar una tarea, incluso cuando recuerdan las reglas perfectamente bien (Doebel & Zelazo, 2016; Gerstadt, Hong, & Diamond, 1994).

Planificación

Comprende el proceso de formulación, evaluación y selección de una secuencia de pensamientos y acciones para alcanzar una meta. Puede por lo tanto entenderse como la habilidad de anticiparse mentalmente a la estrategia más eficaz y efectiva de lograr un objetivo. Para ello es necesario tanto combinar un número discreto de pasos en un plan de acción exhaustivo, para entonces ejecutar cada paso en el orden correcto (Owen, 1997), como también monitorear esas acciones y las respuestas del entorno a las mismas para cambiar de estrategia cuando el resultado no sea el esperado. Se vincula por lo tanto estrechamente con FEs básicas como la flexibilidad cognitiva y la memoria de trabajo.

Resolución de problemas

Un problema puede ser definido como la situación o meta a la cual una persona quiere llegar, pero no conoce de antemano la serie de acciones que necesita ejecutar para cumplir ese objetivo (Newell & Simon, 1972). En este proceso que va desde el reconocimiento de un problema hasta su solución, se pueden describir al menos cuatro fases: la primera es la representación del problema, donde se establece el “espacio del problema”, se reestructura la manera de verlo y se definen posibles soluciones. La segunda es la planificación de una secuencia de acciones en el tiempo a partir de la selección de un plan de acción entre muchos posibles; la tercera es la ejecución de esas acciones siguiendo la regla y la cuarta y última es la evaluación donde se contempla la detección y corrección de errores (Zelazo, Carter, Reznick & Frye, 1997).

Razonamiento

Es el proceso mediante el cual se extraen conclusiones o se realizan inferencias a partir de la información. El razonamiento requiere operar con la información y avanzar sobre la misma para realizar inferencias lógicas de forma inductiva o deductiva (Bruner, 1957). Esta actividad puede ser llevada a cabo con diferentes niveles de conciencia, puede desarrollarse tanto en forma tácita o implícita como de manera intencional o explícita (Evans & Over, 1996).

No es una capacidad estática, se desarrolla a través de la experiencia y mejora con la práctica y el ejercicio. Forma junto a la capacidad de resolver problemas parte de la inteligencia fluida, un excelente predictor del desempeño académico y profesional (Bailey, 2007).

La autorregulación y el desarrollo socioemocional

Si bien históricamente cognición y emoción han sido conceptos estudiados de forma independiente, el conocimiento actual sobre la función neural dificulta pensar a la cognición sin la emoción, y viceversa.

En esta línea y como mencionamos en párrafos anteriores, es que surge la definición de FEs *calientes o de regulación afectiva* (Zelazo et al., 2010). Este constructo engloba a los procesos cognitivos que operan en contextos con presencia de estímulos con valencia emocional y/o motivacional, y por consiguiente constituyen mecanismos esenciales en la autorregulación. Por su parte, la autorregulación puede ser entendida como el conjunto de mecanismos de control funcionando a nivel biológico y comportamental, que le permiten a un individuo regular procesos cognitivos y emocionales en un modo adaptativo, a fin de lograr organizar su comportamiento para alcanzar metas específicas (Blair & Diamond, 2008). De este modo, cabría pensar entonces a las FEs calientes operando en situaciones como las que se describen al inicio del artículo, así como en las infinitas circunstancias en la cotidianidad de un niño que requieren el desarrollo de competencias socioemocionales.

Funciones ejecutivas y desempeño escolar

Numerosos estudios han mostrado que las FEs poseen un elevado carácter predictor de la preparación escolar, del comportamiento en el aula y del subsecuente logro académico (Blair & Razza, 2007; Brock, Rimm-Kaufman, Nathanson, & Grimm, 2009). Comparadas con medidas más clásicas como el cociente intelectual (IQ), el nivel lector, o la habilidad matemática, las FEs tienen una asociación mayor al desempeño escolar (Diamond, Barnett, Thomas, & Munro, 2007; Razza, Martin, & Brooks-Gunn, 2012; Blair & Razza, 2007; Diamond, 2007) y son fuertes predictores en nivel inicial del desarrollo de la lecto-escritura y de los logros en matemáticas en los primeros grados (Burrage et al., 2008; Morrison, Ponitz, & McClelland, 2010; Viterbori, Usai, Traverso, & De Franchis, 2015).

Finalmente, y de forma interesante, docentes de nivel inicial han reportado que las principales dificultades observadas en el proceso de adaptación al contexto escolar responden más a carencias en habilidades asociadas a la autorregulación y no, por ejemplo, a insuficiencias en el conocimiento de contenidos (Rimm-Kaufman, Pianta, & Cox, 2000). En este sentido, el desarrollo de las FEs se ha asociado a niveles más altos de comportamientos prosociales y menores niveles de conductas disruptivas (Bierman, Torres, Domitrovich, Welsh, & Gest, 2009; Brock et al., 2009). Por ejemplo, el control inhibitorio en la primera infancia es predictor de la capacidad de regulación emocional, de la competencia social y de la capacidad de trabajo en equipo (Ciairano, Visu-Petra, & Settanni, 2007; Ferrier, Bassett, & Denham, 2014).

Intervenciones para fomentar el desarrollo de las funciones ejecutivas

La trayectoria de desarrollo que recorrerá un niño emerge de las interacciones bidireccionales que se dan entre las características biológicas heredadas y una multitud de aspectos del entorno en el que

crece. Las características del hogar y la escuela, a su vez enmarcadas en estructuras socioeconómicas y culturales más amplias, proveen experiencias de vida sumamente relevantes en el curso del desarrollo individual. Así, el estilo parental de crianza, el grado de estimulación cognitiva y el nivel socioeconómico del hogar son aspectos del ambiente que ejercen una gran influencia en el neurodesarrollo (Bronfenbrenner, 1994). Los niños que crecen en hogares en situación de pobreza o que por otras razones no logran brindar una contención y estimulación suficientes para un desarrollo pleno, se encuentran en una situación de vulnerabilidad que merece especial consideración (Noble, McCandliss, & Farah, 2007). En este sentido, las FEs no son una excepción: el estrés, las carencias nutricionales, contar con pocos recursos educativos y un menor acceso a una multiplicidad de experiencias enriquecedoras son algunos de los factores asociados a la pobreza que pueden influir de forma negativa en su maduración (Hackman, Farah, & Meaney, 2010). En esos casos, brindar experiencias que aporten parte de la estimulación que el hogar no ofrece es fundamental para equiparar oportunidades de desarrollo cognitivo y socioemocional.

A lo largo de este texto hemos argumentado que las FEs se asocian y predicen el desempeño en áreas relevantes para el sistema de educación formal. Es posible, por lo tanto, que aportar experiencias que redunden en mejoras en las FEs desencadene una serie de eventos que resulten en beneficios en la jornada escolar y en otros entornos de aprendizaje. Cabe entonces preguntarse: ¿Es posible mejorar el desempeño en tareas que demandan el uso de FEs a través de su entrenamiento? ¿Repercutirá de forma positiva en el tránsito de los niños por la escuela? En esta sección haremos una breve reseña de una experiencia regional que muestra que las FEs mejoran a partir de experiencias que demandan el uso sistemático y sostenido de las mismas, y que ésta estimulación repercuta positivamente en el desempeño escolar.

Mate Marote: una experiencia de estimulación de FEs con videojuegos

La tecnología es un elemento habitual y cotidiano en la vida de la mayoría de los niños, ya sea en sus hogares o en la escuela. Intentar que la interacción de los niños con los dispositivos electrónicos brinde experiencias enriquecedoras es atractivo por varios motivos. Por un lado, la motivación intrínseca que los niños sienten por jugar en computadoras y tabletas logra que las instancias con videojuegos sean naturalmente disfrutables y sostenibles en el tiempo. Por otro lado, varios países de la región cuentan con planes que proveen laptops o tabletas a parte o toda la población de niños en edad escolar. Incorporar en esos dispositivos aplicaciones diseñadas específicamente para promover el desarrollo de las FEs de forma lúdica y entretenida es una estrategia económicamente viable y con un impacto a nivel social potencialmente relevante.

Mate Marote es el nombre que recibe un proyecto de investigación que reúne científicos argentinos y uruguayos que buscan aportar a la construcción de un puente entre neurociencias y educación, en particular en el área del desarrollo cognitivo de niños en edad escolar. Mate Marote es también una plataforma de videojuegos educativos en línea, totalmente gratuita, diseñada a partir del conocimiento proveniente de las ciencias cognitivas y que buscan promover el desarrollo de las FEs (Lopez-Rosenfeld, Goldin, Lipina, Sigman, & Fernandez Slezak, 2013). Cuenta con una gran variedad de juegos atractivos para los niños que cursan educación inicial y los primeros años de escuela: algunos de ellos permiten evaluar el nivel de desarrollo de habilidades mentales, mientras que otros buscan entrenarlas a partir de situaciones entretenidas y desafiantes. Mate Marote tiene actividades que entrenan el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva, la memoria de trabajo, la planificación y el razonamiento lógico (figura 2). Estos juegos se han probado en varias experiencias en las que participaron niños argentinos de primer a tercer grado, y recientemente, también en niños que cursan educación inicial en Uruguay.

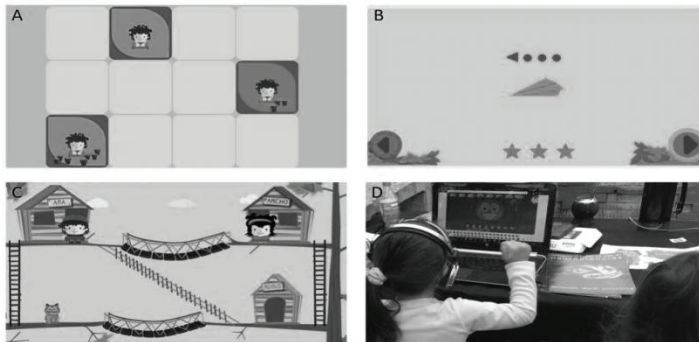


Fig. 2. A-C: Capturas de pantalla de algunos de los juegos de Mate Marote. A- Memomarote entrena la memoria de trabajo visoespacial. B- Avioncito es un juego que entrena el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva. C- Casitas, un juego que requiere planificación. D- Una niña festeja luego de ganar una pantalla en uno de los juegos de Mate Marote.

Los juegos de Mate Marote demostraron estimular eficazmente la memoria de trabajo visoespacial, el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva, la atención y la planificación (Goldin et al., 2013, 2014). Pero más importante aún, los efectos del programa no se limitaron a un mejor desempeño en las tareas de evaluación, sino que repercutieron de forma positiva en el rendimiento académico en lengua y matemática en los niños que más lo necesitaban: niños de contexto de pobreza con un mayor número de inasistencias a la escuela (Goldin et al., 2014). Estos resultados en conjunción con la potencia del plan Ceibal en Uruguay, posicionan a Mate Marote como una herramienta prometedora para equiparar las oportunidades de desarrollo de los niños en situación de vulnerabilidad social.

Conclusión e implicancias

En la actualidad sabemos que los sustratos biológicos relacionados con los mecanismos de regulación del comportamiento transitan un período de intenso desarrollo y reorganización durante la primera infancia, que es modulado por la experiencia y es trascendente

en el desarrollo cognitivo de todo individuo. Partiendo de esta base, en el presente artículo hemos buscado señalar la necesidad de profundizar en el diseño de estrategias dirigidas a estimular de forma sistemática el desarrollo de los mecanismos de regulación cognitivo-emocional durante etapas tempranas, como la etapa preescolar o los primeros años de la escuela.

El desarrollo de las FEs como cimientos básicos de la capacidad de autorregulación es fundamental para el aprendizaje y juega un rol clave en el proceso de adaptación del niño al entorno estructurado de la escuela. En efecto, hemos visto cómo estos procesos cognitivos son importantes predictores del subsecuente logro académico y relacionamiento del niño con su entorno social. Además, describimos brevemente una de las numerosas experiencias que muestran que aproximarse al desarrollo cognitivo y socioemocional desde el paradigma de las FEs puede hacerse desde abordajes costo-efectivos y potencialmente enriquecedores de las prácticas educativas. Desde nuestro punto de vista, el desafío estriba en lograr acoplar la enseñanza de contenidos con estrategias de estimulación de estos procesos críticos del neurodesarrollo, diseñadas en base a la evidencia proveniente de las ciencias cognitivas y en constante diálogo con otras disciplinas.

En momentos en los cuales se diagnostica una fragmentación excesiva entre los campos del conocimiento y asistimos a candentes debates atravesados por distintas miradas epistemológicas, también se clama por mayor interdisciplina. Es en este terreno en el cual la construcción de puentes entre la educación y las ciencias cognitivas constituye un reto atractivo, asumido hoy con gran entusiasmo por diferentes actores.

Referencias bibliográficas

- BADDELEY, A. D., & HITCH, G. J. (1994). Developments in the concept of working memory. *Neuropsychology*, 8(4), 485–493.
- BAILEY, C. E. (2007). Cognitive accuracy and intelligent executive

function in the brain and in business. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1118, 122–141.

BIERMAN, K. L., TORRES, M. M., DOMITROVICH, C. E., WELSH, J. A., & GEST, S. D. (2009). Behavioral and cognitive readiness for school: Cross-domain associations for children attending head start. *Social Development*, 18(2), 305–323.

BLAIR, C., & DIAMOND, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Developmental Psychopathology*, 20(3), 899–911.

BLAIR, C., & RAZZA, R. (2007). Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten. *Source: Child Development Child Development*, 78(2), 647–663.

BROCK, L., RIMM-KAUFMAN, S., NATHANSON, L., & GRIMM, K. (2009). The contributions of “hot” and “cool” executive function to children’s academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 337–349.

BRONFENBRENNER, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the Development of Children*.

BUNGE, S., DUDUKOVIC, N., THOMASON, M., VAIDYA, C., & GABRIELI, J. (2002). Immature frontal lobe contributions to cognitive control in children: Evidence from fMRI. *Neuron*, 33(2), 301–311.

BURRAGE, M. S., PONITZ, C. C., MCCREADY, E. A., SHAH, P., SIMS, B. C., JEWKES, A. M., & MORRISON, F. J. (2008). Age- and schooling related effects on executive functions in young children: A natural experiment. *Child Neuropsychology*, 14(January 2015), 510–524.

- CIAIRANO, S., VISU-PETRA, L., & SETTANNI, M. (2007). Executive inhibitory control and cooperative behavior during early school years: A follow-up study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(3), 335–345.
- DEAK, G., & WISEHEART, M. (2015). Cognitive flexibility in young children: General or task-specific capacity? *Journal of Experimental Child Psychology*, 138, 31–53.
- DIAMOND, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–68.
- DIAMOND, A., BARNETT, W. S., THOMAS, J., & MUNRO, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science (New York, N.Y.)*, 318(5855), 1387–8.
- DIAMOND, A., & LING, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34–48.
- DOEBEL, S., & ZELAZO, P. D. (2016). A meta-analysis of the Dimensional Change Card Sort: Implications for developmental theories and the measurement of executive function in children Sabine. *Developmental Review*, 8(5), 583–592.
- FERRIER, D., BASSETT, H., & DENHAM, S. (2014). Relations between executive function and emotionality in preschoolers: Exploring a transitive cognition-emotion linkage. *Frontiers in Psychology*, 5(MAY), 1–12.
- GARON, N., BRYSON, S., & SMITH, I. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31–60.
- GERSTADT, C., HONG, Y., & DIAMOND, A. (1994). The relationship between cognition and action: performance of children 3 1/2-7

years old on a Stroop-like day-night test. *Cognition*, 53(2), 129–153.

GOLDIN, A., HERMIDA, M., SHALOM, D., ELIAS COSTA, M., LOPEZ-ROSENFELD, M., SEGRETIN, M. S., SIGMAN, M. (2014). Far transfer to language and math of a short software-based gaming intervention. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(17), 6443–8.

GOLDIN, A., SEGRETIN, M., HERMIDA, M., PAZ, L., LIPINA, S., & SIGMAN, M. (2013). Training planning and working memory in third graders. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 136–146.

HACKMAN, D., FARAH, M., & MEANEY, M. (2010). Socioeconomic status and the brain: Mechanistic insights from human and animal research. *Neuroscience*, 11(September), 651–659.

LOPEZ-ROSENFELD, M., GOLDIN, A., LIPINA, S., SIGMAN, M., & FERNANDEZ Slezak, D. (2013). Mate Marote: A flexible automated framework for large-scale educational interventions. *Computers and Education*, 68, 307–313.

MORRISON, F., PONITZ, C., & MCCLELLAND, M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child Development at the Intersection of Emotion and Cognition* (pp. 203–224). American Psychological Association.

NOBLE, K., MCCANDLISS, B., & FARAH, M. (2007). Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science*, 10(4), 464–480.

OWEN, A. (1997). Cognitive planning in humans: Neuropsychological, neuroanatomical and neuropharmacological perspectives. *Progress in Neurobiology*, 53(4), 431–450.

RAZZA, R., MARTIN, A., & BROOKS-GUNN, J. (2012). The

implications of early attentional regulation for school success among low-income children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(6), 311–319.

RIMM-KAUFMAN, S., PIANTA, R., & COX, M. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147–166.

ROTHBART, M., AHADI, S., & EVANS, D. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 122–135.

VITERBORI, P., USAI, M., TRAVERSO, L., & DE FRANCHIS, V. (2015). How preschool executive functioning predicts several aspects of math achievement in Grades 1 and 3: A longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 140, 38–55.

ZELAZO, P., CARTER, A., REZNICK, J., FRYE, D. (1997). Early Development of Executive Function, *L*(2), 198–226.

ZELAZO, P., & MÜLLER, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 445–469). Blackwell Publishing.

ZELAZO, P., QU, L., & KESEK, A. (2010). Hot executive function: Emotion and the development of cognitive control. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 97–111). American Psychological Association.





Estrategias de regulación emocional de maestros de inglés como Lengua Extranjera

Bárbara Scholes

Los maestros de inglés no sólo requieren conocimientos, sino también ser competentes en proporcionar las condiciones necesarias para el éxito del aprendizaje. En particular, dado que los sentimientos y las emociones son ahora reconocidos como factores importantes que pueden influir en el proceso de aprendizaje, mucho énfasis se ha puesto en el maestro para proporcionar un entorno estimulante y emocionalmente seguro para el aprendizaje del alumno. Esto implica, entre otras cuestiones, la competencia de un profesor en la regulación de sus propias emociones. Sin embargo, dado que el sistema emocional aún no se ha entendido completamente, estrategias para regular las emociones no se suelen ser tomados en consideración en las escuelas o en programas de desarrollo profesional. Por lo tanto, haciendo uso de mi investigación, el principal objetivo de esta charla es crear conciencia y sensibilizar sobre este tema, y proporcionar sugerencias que pueden ayudar a los maestros a regular sus emociones en su práctica profesional. Esto es importante porque, como un maestro afirmó:



...al no manifestar mucho esas emociones, positivas o negativas, no sé, altera la armonía de la clase, porque si te enojas y lo demuestras y revientas, se hace un verdadero caos, si estás muy contenta y te pones a aventar globos y eres puras risas y todo, pues se vuelve una pachanga...o sea sería un arriba y abajo constante, y pues sería un ambiente muy inestable en el que no es, creo yo, posible aprender...

(Lucy)

Emociones vs. Sentimientos

Antes de discutir la regulación emocional, primero es necesario definir lo que significa el término emoción. La mayoría de las personas parecen utilizar las palabras sentimientos y emociones de manera intercambiable. Sin embargo, a pesar de que están estrechamente conectados y depende a menudo uno de otro, no son sinónimos.

Los sentimientos son avivados por pensar en algo o en alguien, y pueden hacerse más fuertes o más débiles con el tiempo.



Las emociones se generan inconscientemente, por lo general de forma espontánea, en respuesta a acontecimientos externos o internos. Pueden ser poderosas en el sentido de que de inmediato - sin pensar - provocan una respuesta en la fisiología y el comportamiento de las personas. Por ejemplo,

Oír un ruido o ver una sombra al caminar por la noche en una calle poco iluminada, puede causar que una persona se sienta nerviosa y asustada. Incluso inmediatamente después de escuchar el ruido puede caminar más rápido, mientras que al mismo tiempo su respiración se acelera y sus latidos se vuelven más rápidos.

Esta persona se calma hasta que realmente se toma el tiempo para pensar en esta situación, dándose cuenta de que era sólo un gato; y luego al pensar en esto, puede empezar a sentir tonta. En otras palabras, las emociones no conducen automáticamente a los sentimientos; aunque sí sientan las bases para el pensamiento posterior, sin embargo, sin duda pueden guiarnos a la acción. En una palabra,

Las emociones son vitales en la vida humana. Permiten a las personas no sólo actuar, sino también sobrevivir y evitar el peligro, pero también

influyen en la toma de decisiones, la comprensión y el auxilio a los demás, por ello es posible que otras personas puedan comprender y ayudarse entre ellos, lo cual puede conducir tanto a su crecimiento personal como profesional, y a su bienestar

(Cherry, 2016: N.P.)

Todos estos aspectos son cruciales en las relaciones humanas, pero posiblemente aún más en la profesión docente teniendo en cuenta que como maestros estamos en constante interacción con los demás, es decir, estudiantes, compañeros, padres y autoridades educativas casi cada minuto de nuestra jornada laboral. Además, como Fried (2011) argumenta:

Una mayor comprensión del papel de las emociones en la profesión docente puede ayudar en la formación de los profesores para estar preparados para hacer frente a las exigencias de la clase y lograr el objetivo de educar estudiantes que pueden tomar mayor control de sus vidas.

(p. 8)

Sin embargo, a pesar de que quizá hayamos recibido formación sobre cómo ayudar y motivar a nuestros estudiantes para aprender y desarrollarse, y nos hayan recomendado proporcionar un entorno de aprendizaje emocionalmente seguro para el alumno, hemos recibido poca orientación en cuanto a cómo manejar nuestras propias emociones en el salón de clases para lograrlo. Parece que dado que somos maestros se espera tácitamente que seamos competentes en la regulación de nuestras emociones. Por ejemplo, como Jackson et al., en Hargreaves, (1998), confirman, que se espera que los maestros "sonriamos y parezcamos alegres en días en que [nosotros] no estamos de ánimo y a la preferiríamos estar en otro lugar" (p. 840).

Regulación emocional

En nuestra vida cotidiana no pensamos mucho en regular nuestras emociones. Cuando estamos deprimidos, podemos hacer algo que nos gusta para animarnos nosotros mismos o, por ejemplo, cuando un amigo confiesa algo que ha hecho o dicho y que le preocupa - pero que nosotros consideramos muy divertido – es posible que tratemos de reprimir nuestra risa para que nuestro amigo no se siente mal o se molesta con nosotros. Es decir,

Tratamos de influir qué emociones sentimos,
cuando las sentimos y como sentimos y expresamos
esas emociones

(Gross, 1998:224)

Sin embargo, puede que regular nuestras emociones no sea tan fácil en el salón de clases, ya que, como maestros,

... la regulación emocional implica una gran cantidad
de reflexión y trabajo emocional negativo y positivo

(Isenbarger & Zembylas, 2006, p.124)

Es decir, el trabajo duro en la fabricación o el enmascaramiento de las emociones con el fin de generar una respuesta positiva en otros (Hochschild en Hargreaves, 1998). Es difícil porque en nuestras relaciones con los estudiantes, podemos experimentar grandes satisfacciones y/o decepciones; por ejemplo, cuando un estudiante nos da las gracias por ser su maestro, o por el contrario, cuando nos tomamos horas para preparar las actividades y los estudiantes no las aprecian. Lo que más, significa desarrollar conscientemente la comprensión emocional (Denzin, 1984), que consiste en ponerse en el lugar del otro y comprender las cosas desde su punto de vista. Esto se puede lograr al recordar nuestras propias experiencias emocionales, lo cual nos puede permitir “interpretar y descifrar, de forma instantánea,

en un solo vistazo, las experiencias emocionales y las respuestas de los demás” (Denzin, 1984: 1059). Además, al reflexionar sobre los diferentes escenarios en que se pueden presentar, así como nuestras respuestas emocionales y las de otros, podemos estar mejor preparados antes de entrar al aula en caso de que surjan - después de todo más vale prevenir.

Las siguientes son sugerencias que los maestros mencionaron durante mi investigación, en mi contexto en México, y que pueden ayudar a los maestros a regular sus emociones en el aula.

Primero, es necesario entender lo que es un entorno de aprendizaje emocionalmente seguro, y por qué es importante. Un aula emocionalmente segura es aquella que no desencadena el miedo o la ansiedad; En su lugar, fomenta la confianza y el respeto que ayudan al alumno a sentirse cómodo, feliz, y, por lo tanto, seguro. Según Palomera y otros (2008) esta sensación de bienestar es necesaria para que el aprendizaje tenga lugar. Sin embargo, los profesores no somos psicólogos - aunque a veces puede parecer que los demás esperan que lo seamos - pero al menos, no deberíamos agregar a los problemas que nuestros estudiantes quizá ya traen consigo mismos. Además, como uno de los maestros mencionó:

...creo que no es adecuado que llegues enojado o triste, o lo que sea y te desquites con tus alumnos, porque la clase se vuelve aburrida, ya después no les da ganas de ir a clases, de hacer nada, entonces pues hay que encontrar ese impulso

(Lisa)

Sin embargo, controlar las emociones no significa necesariamente que las debas ocultar, porque si lo haces:

...te resta humanidad, porque al fin y al cabo eres una persona, eres un ser humano y sientes, y el alumno al ver a una persona así, completamente

inexpresiva, no se puede llegar a crear esa conexión para que exista un vínculo entre el maestro y el alumno ... es necesario para el aprendizaje porque si no, no va a haber ni motivación del alumno para ir a la clase y estar con el maestro ni del maestro para hacer que los alumnos convivan entre ellos y se comuniquen

(Lisa)

Segundo, necesitamos emplear la comprensión emocional para reconocer e interpretar emociones como el miedo, alegría, tristeza, ira y alegría, entre otras, en nuestros estudiantes. Esto parece ser fácil, pero no siempre lo es, dado que quizá creemos saber lo que nuestros estudiantes están sintiendo, pero podemos estar completamente equivocados. Por ejemplo, como Hargreaves (1998), confirma, podemos confundir su euforia por la hostilidad, su aburrimiento conforme con el compromiso estudioso, o el respeto silencioso por hosca resistencia. Por lo tanto, el éxito de la comprensión emocional que conduce a un ambiente de aprendizaje emocionalmente seguro y por lo tanto, al aprendizaje, depende en que nosotros establezcamos vínculos estrechos (Hargreaves, 2001) con los alumnos o por lo menos llegar a conocerlos como personas. *Después de todo, si queremos que nos traten como seres humanos entonces debemos entender que los estudiantes también lo son, y tratarlos como tal.*

Tercero, tenemos que ser más conscientes de nuestras propias emociones y entender que diferentes personas pueden sentir diferentes emociones en las mismas circunstancias. Por ejemplo, un profesor puede sentir ira cuando un estudiante no trabaja, mientras que otro maestro puede sentir frustración o tristeza. Esto se debe a que cada maestro interpreta el comportamiento de los estudiantes desde su propio punto de vista. *Lo importante es reflexionar y decidir cómo manejar con el fin de favorecer tanto a nosotros como al alumno.*

Cuarto, es necesario desarrollar habilidades para llegar a ser emocionalmente inteligentes. La inteligencia emocional según Goleman (2005), consiste en las habilidades que se muestran en la siguiente figura.

Comprensión	Autoconciencia	Conocimiento de otros
	• Conciencia emocional • Valoración adecuada de uno mismo • Confianza en uno mismo	• Empatía • Orientación hacia el servicio • Conciencia organizacional
Regulación	Autorregulación	Destrezas sociales
	• Autocontrol emocional • Confiabilidad • Concienciación • Adaptabilidad • Motivación de logro • Iniciativa	• Desarrollo de los demás • Influencia • Comunicación • Gestión de conflictos • Visión de liderazgo • Canalizador del cambio • Desarrollo de vínculos • Colaboración y trabajo en equipo

Tabla 1: Inteligencia emocional (adaptada de Goleman, 2005, pp. 43-44)

Conciencia emocional es la capacidad de reconocer y entender nuestros estados de ánimo, las emociones e impulsos, así como su efecto en los demás

Autocontrol es la capacidad de controlar o redirigir los impulsos perturbadores y estados de ánimo - pensar antes de actuar, además, la capacidad de perseguir objetivos con energía y persistencia.

Empatía es la capacidad de comprender las emociones de otras personas y tratarlos tomándolas en cuenta

La influencia de todo esto es evidente en las habilidades sociales de una persona, las cuales incluyen gestionar relaciones, construir círculos sociales y una buena relación con los demás

Quinto necesitamos estar conscientes de nuestras emociones y emplear estrategias preventivas (centradas en el antecedente) (Gross, 1998) cuando es necesario

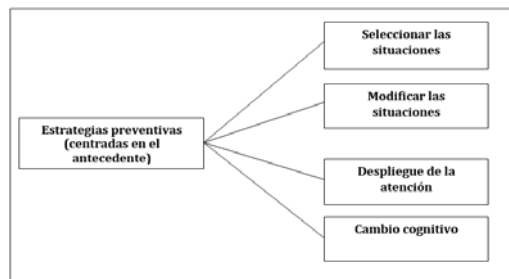


Figura 1: Estrategias preventivas (centrado en el antecedente)
(Basado en Gross, 1998, and Sutton, 2004)

Las estrategias preventivas son: seleccionar las situaciones, modificar las situaciones, despliegue de la atención y cambio cognitivo. Cuando las estrategias de regulación emocional preventivas son aplicadas, "los individuos tratan de modificar cuanto o qué tipo de emoción sentir antes de que esta comience" (Sutton, 2004:381). Aquí están algunos ejemplos de las estrategias que los participantes de mi investigación usan o han usado:

Seleccionar las situaciones

Bueno, prefiero a los niños, no me importaría trabajar con adolescentes o adultos jóvenes, pero prefiero a los niños porque son tan lindos y bueno, creo que me va mejor con los niños, por eso quise trabajar con ellos

(Isabel)

Parece que antes de decidir dónde trabajar, esta maestra consideró primero su nivel de competencia en enseñar a estudiantes de

diferentes edades. Su comentario implica que eligió trabajar con niños porque se siente capaz de enseñarles a ellos. Esto sugiere, que al reflexionar primero y luego seleccionando quién, y tal vez, incluso donde enseñar, podemos protegernos, en cierta medida, de las emociones negativas.

Modificar las situaciones

*...de unos años para acá, pues si estoy más consiente de mis emociones y me controlo entonces **cuando sé que algo no tiene solución, prefiero no ponerle mucha atención***

(Carmen)

El comentario de esta maestra parece sugerir que con la experiencia los maestros son más conscientes de sus emociones. En lugar de rendirse a una posible respuesta emocional, esta maestra primero piensa en si existe o no una solución, y de no ser así, no permite que esto le afecte.

Los estudiantes entraron al aula hablando, se sentaron en sus pupitres y siguieron hablando. Me presenté, mi voz temblaba y me sentía ansioso, y les di la primera actividad. Después hubo un silencio incómodo. Los estudiantes ya habían terminado el escrito y yo no sabía qué hacer. Fue un momento incómodo. A pesar de que sólo duró algunos segundos, sentí que era una eternidad.

Para superar esto, empecé a hablar de mí mismo. Le pregunté a los estudiantes si querían saber algo sobre mí. Al hacer esto, me sentí más cómodo. Empecé a disfrutar la clase. En lugar de gritarles instrucciones, por qué no hablar con ellos, entonces puedes comprender mejor su comportamiento.

(Carlos)

Aquí este maestro comenta cómo modificó con éxito la situación. Después de la primera horrible sensación cuando su último plan resultó ser insuficiente, reflexionó y trató otra cosa. Comenzó una conversación con los estudiantes, y debido a esto comenzó a disfrutar realmente de la clase. Su comentario muestra que tanto los maestros como los estudiantes siempre deben recordar que son personas y deben tratarse como tales.

Despliegue de la atención

...me echo una taza de café y como que me mentalizo a que ellos no tienen la culpa de nada, lo que tengo que venir a ofrecer es algo específico y concentrarme en eso

(Sara)

Este es un buen ejemplo de cómo un maestro se prepara mentalmente para una clase. Ella se relaja tomando una taza de café, y se convence a sí misma de que sus estudiantes no tienen la culpa de lo que le pueda estar sucediendo; que tiene que concentrarse en lo que está enseñando.

Cambio cognitivo

Un niño me dijo que su mamá se había muerto y que no tenía papá. Intenté consolarlo y ahora lo veo diferente porque sé por lo que está pasando, entonces cuando no quiere participar o se porta mal, pues, trato de entenderlo

(Paula)

Anteriormente, el mal comportamiento del niño había provocado el

y en lugar de estar enojada, sentía empatía. Este cambio cognitivo, por lo tanto, podría ser interpretado como comprensión emocional, ya que la maestra puede ahora comprender por qué este chico actúa así en clases.

Quinto cuando nuestras emociones se desencadenan necesitamos estar conscientes de las estrategias receptivas (centradas en la reacción). Estas estrategias nos ayudan a "intensificar, disminuir, prolongar o reducir cómo experimentamos la emoción, cómo la expresamos o cómo respondemos fisiológicamente" (Gross, 1998, p. 225).

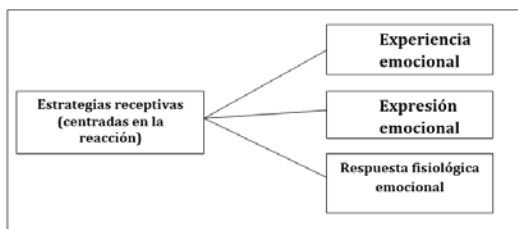


Figura 2: Estrategias receptivas (centradas en la reacción)
(Basado en Gross, 1998, and Sutton, 2004)

Las estrategias responsivas son el cambio en la experiencia emocional, expresión emocional y respuesta fisiológica emocional.

Experiencia emocional

***Me repito a mí misma que tengo que calmarme ...
Miro el reloj y no me importa que aún falten 50
minutos para que se acabe la clase, me digo que
ya casi termina y que sólo tengo que lidiar con
esa situación por un poco más.***

(María)

*Era la primera vez que me encontraba frente a un
grupo de niños y mis piernas, manos y todo
temblaba. En el momento en que me presenté me*

*sentí ansiosa por saber cuál sería su reacción al conocerme. **Traté de no entrar en pánico y concentrarme. Me dije en mi mente: "tú puedes, tú puedes, tú puedes"***

(Sofía)

En estos extractos, está claro que ninguna de estas maestras se sentía cómodas emocionalmente en sus aulas, sin embargo, en lugar de dejar que sus emociones negativas interfieran con su desempeño, modificaron sus experiencias emocionales al hablar mentalmente consigo mismos. Utilizaron el diálogo interno para alentarse a sí mismos con el fin de lograr sus objetivos. La primera maestra se calmó diciéndose a sí misma que la situación que estaba experimentando duraría sólo un poco más, y la segunda a sentirse más seguro; esto se enfatiza por el hecho de que se dijo a sí misma "yo puedo" tres veces.

Expresión emocional

*...esas situaciones que me observaban y yo me estaba muriendo o sea, por dentro estaba yo totalmente cuarteada, pero yo siempre con mi cara de no pasa nada, todo está bien, aunque por dentro estaba yo hecha pomada, **entonces siempre tenía yo ese temple de, todo está bien me decía a mí misma, "las estás regando, sonríe, la estás regando, pero sonríe"***

(Lucy)

*Dar la impresión de estar seguro ayuda a los niños a tener confianza en ti como maestra, no hay que nervioso porque te atacan; por eso a pesar de que estoy nerviosa no dejo que ellos lo notan. **Actúo tranquila y con mucha confianza en mí misma, no importa si estoy nerviosa en el interior, no lo demuestro.***

(Paula)

Los maestros a menudo ocultan sus emociones en diferentes situaciones con el fin de generar una respuesta en sus alumnos o en otras personas. Estas maestras parecen creer que, si un profesor quiere que los alumnos tengan confianza en ellos, entonces deben poner el ejemplo y aparentar tener confianza en sí mismos, por eso ambos controla su lenguaje corporal. Algunos pueden pensar que modificar las expresiones emocionales sólo es necesario cuando se siente enojo; sin embargo, como en el caso de estas dos maestras, también consiste en mostrar confianza en uno mismo. Por lo tanto, como Hargreaves (2007) declara, esto no sólo implica

... simplemente actuar superficialmente sentimientos como pretender estar decepcionado o sorprendido, pero también trabajar consciente en uno mismo hasta que en realidad experimentemos los sentimientos necesarios que se requieren para desempeñar bien nuestro trabajo

(p. 281)

Respuesta fisiológica emocional

Sí revente, pero lo que hice fue llamar a un compañero, le pedí que me ayudara a terminar la clase, salí a respirar, a que se me bajara poquito porque sí estaba yo muy, muy enojada

(Lucy)

Una vez me fui a llorar al baño, me lavé la cara y regresé y ya estaba yo más tranquila

(Lisa)

Una estudiante usaba repetidas ocasiones su teléfono a pesar de que le decía que lo guardara.

Me sentí insultado y que me faltaba al respeto. Después me fui del salón de clases y compré una taza de café para aclarar mi mente y decidí revisar mis políticas con respecto a la disciplina. Pero, al final, sólo bebí el café y lo olvidé.

(Danny)

Estos extractos muestran cómo tres de los profesores entrevistados lidiaron al experimentar una fuerte emoción negativa al dar sus clases. El punto importante a notar es que parecen haber aceptado que a veces retirarse es la mejor opción. Los tres se tomaron un "tiempo fuera" para apaciguar sus emociones y calmarse, lo cual puede ser la única solución si todo lo demás falla.

En conclusión, he intentado crear consciencia respecto a las estrategias de regulación emocional. Haciendo uso de mi investigación, he demostrado lo que algunos maestros en México hacen para regular sus emociones en su práctica profesional. Sin embargo, estas no son las únicas estrategias. Hay muchas más estrategias, y dependen del contexto en que estamos, nuestra valoración e interpretación de eventos (Roseman y Smith, 2001 en Chang, 2009), con cuales estrategias nos sentimos más cómodos, así como cuales funcionan mejor para nosotros como individuos. Lo importante es recordar que las emociones son inherentes a nuestro ser, y no debemos ignorarlas, sobre todo en el aula, dado que

El aula debe ser un escenario en el que los estudiantes pueden sentir que están "aprendiendo como una persona completa, con el cuerpo, la mente, las emociones en armonía unos con otros" (Stevik, 1996). Sólo voy a añadir a esto que los maestros también deben estar en el aula con su cuerpo, mente y emociones

(Luk, 2002, p. 46)

Por lo tanto, aunque regular nuestras emociones no es un proceso fácil ni sencillo, es vital hacerlo no sólo para nuestro propio bienestar, sino también para el de los demás - en todos los sentidos de la palabra. Sin embargo, si regular sus emociones les parece difícil, no desesperen, dado que cuando

*...ya tienes ciertos años de experiencia, te aseguro
que ya no pierdes el control porque ya sabes qué
hacer*

(Adriana)

Referencias Bibliográficas

CHANG, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.

CHERRY, K. (2016). How our feelings help us survive and thrive. Retrieved 05/09/2016 from <https://www.verywell.com/the-purpose-of-emotions-2795181>

HARGREAVES, A. (2001). *Emotional Geographies of Teaching*. Teachers College Record Volume 103, Number 6, December 2001, pp. 1056-1080 by Teachers College, Columbia University Retrieved from:

<http://ww2.faulkner.edu/o/admin/websites/jfarrell/emotional%20geographies%20of%20teaching.pdf>

HARGREAVES, A. (ed.) (2007). *Extending Educational Change: International Handbook of Educational Change*. Netherlands: Springer:

- LUK, N. (2002). The role of emotions in language teaching. *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, V. VII 2002-2003. Jersey City State Coll., NJ. Center for the Imagination.
- PALOMERA, R., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., & BRACKETT, M. A. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454.
- ROSEMAN, I. J., SMITH, C. A. (2001) Appraisal Theory. In: K. Scherer, A. Schorr, T. Johnstone (Eds.). *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research*. Oxford: Oxford University Press.
- SUTTON, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379-398.

Digital Literacies and the Language Classroom

Gavin Dudeney

Director of Technology, The Consultants-E, UK

In this article, I look at technology access and the changing face of today's learners. I consider the concept of new digital literacies before moving on to examine how these can be addressed through the use of new technologies whilst not significantly impacting on the current pedagogical or methodological approaches favored by the average classroom teacher.

Technology today

Young people today have more access to technology than ever before: from gaming machines to mobile phones, fast Internet access at home and on the move and, increasingly, at school as new initiatives bring interactive whiteboards, electronic content, netbooks, and other technological tools into their learning.

In terms of leisure, a recent study by the Universitat Oberta de Catalunya (UOC) and the Fundacio Catalana de l'Esplai concluded that almost 97% of Spanish adolescents between the ages of twelve and eighteen have had some access to the Internet, with nearly 54% of those users having taught themselves the basics, and a mere 16% having received some training at school. Other noteworthy statistics from the ongoing study include almost 95% use of email as a form of communication (though Microsoft Messenger remains the preferred communication tool for most) and a preference for mobile phones as a primary source of communication within social groups.

This study supports data from other countries in terms of primary uses of technology, which are mostly connected to the synchronous, social side of real-time communications with friends, online (and offline) gaming, and the use of media such as music and movies online, with very few engaging in productive activities such as keeping blogs or similar pursuits, though photoblogs continue to prove popular among adolescents. This lack of the use of “participatory” technological tools is worth noting (see “Today’s Learner” below) having, as it does, real implications for any introduction of technology into the classroom.

What is apparent in most studies on youth technology use is that they are more connected than ever before: connected to each other outside of class time, primarily through synchronous tools such as Microsoft Messenger and the ubiquitous mobile phone, but also (for those who use the Net to help with their learning: nearly 70% of the users in the study) connected to other sources of information and learning, which can impact on how they view what they do and learn in class. (For more on informal learning and connectivism, see Siemens, 2005.)

Although advances in educational uses of ICT are now more commonplace within many school systems, there is still some way to go in terms of implementation of infrastructure, development of suitable electronic content, and teacher training. This last factor is crucial in terms of teacher use of technology in the classroom and breaking down the “digital literacy divide” between teachers and today’s learners.

Today’s learners

Much has been made in recent years of the perceived digital divide in terms of technological knowledge between what Prensky (2001) popularized as the “digital natives” (those born into a world with widespread access to technology) and “digital immigrants” (those born

before such access became commonplace in much of the developed world).

Whilst Prensky himself has since moved on from these (recently) polemical terms to a more knowledge-based view of the changes occurring in society (Prensky, 2009), much stock is still placed in the supposed difference in skills level and experience between young people and their elders, and this difference is equally widely deemed to be leading to a significant disjuncture in what learners expect from their school and college experience, and what they actually receive. (For a critique of this view, see Bennett, Maton, and Kervin, 2008).

The so-called “Net generation” (Tapscott, 1999), it is argued, are highly-skilled and regular users of technologies such as blogs, wikis, and podcasts, spend most of their time online, and are rarely parted from their games machines or mobile phones. Whilst it is certainly true that most young people in many developed countries today have extensive access to various types of technologies (see above) there is still quite a gap in what they do with these technologies and what educators in the “immigrant” fold might otherwise imagine.

In fact, many commissioned reports across the globe reflect what might be called a purely social use of technologies. One such report, carried out by OTX Research for the Channel 4 television station in the UK, concluded:

However, the research explodes this myth by showing that young people's immersion in these devices and the time spent on them is not due to an obsession with the technology per se, but largely due to the gadgets' ability to facilitate communication and to enhance young people's enjoyment of traditional pursuits. For most, the focus of their passion is not so much the device itself, but more about how it can help them connect, relax or have fun. The technology itself is “invisible” to the young consumer. (PRNewswire, 2009, para. 4)

This gives some credence to Prensky's (2008) assertion that "digital natives" tend to speak of technology in the form of verbs (whereas educators generally tend to use nouns) and also fits in with Bax's (2003) notion of "normalization," where technology only realizes its potential when it ceases to be noteworthy or "special" within any given context.

However, this level of comfort with certain technologies, this "invisibility," does not necessarily carry over into any tangible or positive benefits in terms of their learning. As Sansone (2008) notes, "natives" are too often described as "tech savvy" when what we really mean is that they are "tech comfy" that is, that they are comfortable with technology, but not necessarily in a good position to put it to work in service of their knowledge and learning. He argues that perhaps a part of a new educator role may be to assist in the transformation from practical, social use of technology to a more rigorous, pedagogical use.

Given the kind of data revealed in reports such as the OTX Research one (above), it is difficult to see how an educator's view of technologies in teaching will work towards bridging the gap between the "natives" and the "immigrants." ELT exponents well-versed in the use of technologies regularly assume that the ubiquity of technologies in their learners' lives will lead to a ready acceptance, say, of the use of blogs and wikis for reading and writing, podcasts for audio, practice, and other such approaches, whereas these may simply be written off as insufficiently "social" or "entertaining" by their intended audience.

As the OTX Research report concludes:

Traditional activities such as hanging out with friends, listening to music, and seeing boy/girlfriends dominate the top three favourite pastimes of young people, while "digital" behaviours such as creating user generated content have a much lower penetration than commonly perceived (only 16% of young people have written a blog and less than a quarter (21%) have

filmed and uploaded a clip to a site like YouTube).
(PRNewswire, 2009, para. 5)

Whilst these kinds of tools certainly can work in classroom contexts, it is often in the face of considerable resistance on the part of younger learners. In these circumstances, teachers can engage in more successful and constructive technology-driven instruction through the integration of more traditional tools and techniques in their standard repertoire.

More advanced techniques such as the use of blogs, wikis, and other social-constructivist media along with the use of synchronous tools such as voice and text chat, video-conferencing, and similar instruction tools may be introduced at a later date, when teachers have reached a comfort level with such tools, and learners have seen stimulating and attractive examples with which they can identify.

Digital literacies

Traditionally, literacy has referred to the basic skills of reading and writing, occasionally coupled with basic numeracy and referred to as the “3 Rs” (reading, writing, and arithmetic). With the proliferation of digital media, however, commentators have come to consider a wider range of skills as figuring in a new definition of “digital literacy.” Pegrum (2009) explores these new literacies in some detail, highlighting, amongst others:

- **Print and Texting Literacies:** Whilst print literacy is a familiar typology, texting literacy remains the domain of regular mobile phone users and is much maligned in educational circles for the purported detrimental effect it is having on literacy. In fact, as Crystal (2008) points out, “typically less than 10 percent of the words in text messages are actually abbreviated in any way” (para. 4).

- **Personal, Participatory, and Intercultural Literacies:** These literacies come to the forefront in social networking spaces and other online media where personalization occurs. They may include blogs and wikis, as well as social networks such as Facebook. In such spaces, users not only write about themselves and their lives, but also participate in wide social groupings, which transcend more closed groupings in terms of ethnicity, religion, geography, etc.
- **Search and Information Literacies:** In many ways, these are two of the most important literacies for any learner to acquire – the ability not only to find information amongst the mass of sites and sources afforded by technologies, but also to evaluate that information according to a set of criteria relevant to its intended purpose.
- **Remix Literacy:** This form of literacy refers to the modern trend of “remixing” pictures, videos, and other media to often striking effect. This may refer, for example, to the trend for making “literal versions” of music videos (<http://tinyurl.com/l397zp>), through remixing music videos for political or satirical ends (<http://preview.tinyurl.com/yffhgmb>), to the doctoring of digital images such as that afforded by sites such as Photofunia. In each instance, a recognition of the “remix” that has taken place is crucial to an understanding of the media being viewed.

Clearly, then, this is a complicated mix of skills to master, and teachers can play a part in helping learners acquire some of the necessary skills by integrating them into their classroom practice alongside the regular “content” they deal with. In this way, we can make a difference in our learners’ comfort level, helping them beyond the “tech comfy” to the “tech savvy,” which will contribute to their life beyond school as they move into the professional workplace and (increasingly) knowledge-based economies.

References

- BAX, S. (2003). CALL – Past, present and future. *System*, 31(1), 13-28. Retrieved from <http://calci590.files.wordpress.com/2009/04/call-past-present-and-future2.pdf>
- BENNETT, S., MATON, K., & KERVIN, L. (2008). The “digital natives” debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5): 775-786.
- CRYSTAL, D. (2008, September 18). David Crystal on the myth of texting [Web log post]. Retrieved from <http://www.visualthesaurus.com/cm/wc/1532/>
- PEGNUM, M. (2009). From blogs to bombs: The future of digital technologies in education. Perth, Australia: UWA Publishing.
- PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 1. On the Horizon, 9(5), 1-6. Retrieved from <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>
- PRENSKY, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate*, 5(3). Retrieved from http://innovateonline.info/pdf/vol5_issue3/H._Sapiens_Digital-From_Digital_Immigrants_and_Digital_Natives_to_Digital_Wisdom.pdf
- PRENSKY, M. (n.d.). Are you lecturing about nouns or facilitating learning with verbs? Retrieved from <http://www.todaycampus.com/articles/load.aspx?Art=985>
- PRNEWswire. (2009, March 31). Keeping it real . . . “Offline” communications still key to connecting with “digital generation.” Retrieved from <http://www.prnewswire.co.uk/cgi/news/release?id=253167>
- SANSONE, M. (2008, October 2). Hey teachers! Your “digital natives” still need you [Web log post]. Retrieved from <http://www.converstations.com/2008/10/hey-teachers-yo.html>
- SIEMENS, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and*

Distance Learning, 2(1), 3-10. Retrieved from http://itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

TAPSCOTT, D. (1999). Educating the Net generation. Educational Leadership, 56(5), 6-11. Retrieved from http://epotential.education.vic.gov.au/showcase/download.php?doc_id=762

VORAGO TECNOLOGIA. (2009, October 27). Estudio sobre el uso de las tecnologías digitales en el ocio de los jóvenes. Retrieved from <http://www.vorago.es/contents/noticias/show/estudio-sobre-el-uso-de-las-tecnologias-digitales-en-el-ocio-de-los-jovenes>

O Eu e o Outro

Representações da lusofonia em estudantes uruguaios de português

Raquel Carinhas
Carla Custodio

1. Introdução

Nos paradigmas comunicativos do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE's), a abordagem intercultural vem ganhando cada vez mais espaço na formação para a cidadania, exigências de um mundo cada vez mais globalizado onde se foram complexificando os vínculos entre culturas. Tal como defende Bizarro (2007), numa sociedade marcada pela pluralidade em todos os sentidos, um novo desafio se impõe à Educação: a criação de um espaço para a compreensão do Eu e do Outro (o tão afamado conceito de *alteridade*), abrindo caminhos que ajudem à intercompreensão dos indivíduos e da sociedade que, por sua vez, viabilizem um verdadeiro desenvolvimento humano e social. Já Paul Ricoeur (1990) apresenta a noção de alteridade como uma relação constituidora de identidade própria. Neste contexto, como docentes de português língua estrangeira (PLE) e de português língua segunda (PLS), urge questionar-nos sobre as representações da(s) cultura(s) da língua-alvo que vão sendo (re)criadas e (des)construídas ao longo desse processo de ensino-aprendizagem.

No âmbito do projeto de investigação interinstitucional "Lusofonia: representações de estudantes de português língua estrangeira/língua segunda", que engloba a Universidade de Salamanca e a Universidade da República, nesta comunicação, refletiremos sobre as representações de estudantes de uma amostra de universitários uruguaios de PLE e de PLS da Universidade da República em Montevideo (UdelaR) e do Centro Regional de Professores do Norte

em Rivera (CERP- Norte), espaços sociolinguísticos que se diferenciam. Os objetivos da presente investigação são: (i) identificar a classe de representações e imagens sobre a(s) cultura(s) da língua alvo; (ii) interpretar os dados relacionando-os com o contexto educativo, geográfico e sociolinguístico do informante na formação das mencionadas representações culturais.

2. Enquadramento teórico

2.1. Abordagem intercultural e ensino de línguas

A literatura em didática das LE's tem defendido, durante as últimas décadas, a correlação entre Língua e Cultura (Abdallah-Pretceille, 1991; Abramovici, 2006), sendo dois conceitos indissociáveis aquando da aprendizagem de uma LE. Mas o que se entende por cultura?

2.1.1. Cultura/língua, cultura nacional e lusofonia

A cultura é um conceito poliédrico. Segundo Abramovici (2006:95), somos confrontados com duas definições de cultura, uma de delineamento mais antropológico “*qui décrit la culture comme un ensemble d’habitudes, de modèles et de mythes qui conditionnent notre comportement social, de telle sorte que, dans une situation donnée, nous savons quoi faire et les autres reconnaissent*”, e outra de caráter mais erudito, aquilo a que Besse (1993) designa por *culture cultivée*. Abdallah-Pretceille (1991) também menciona esta diferença entre uma noção de *culture civilisée* e uma *culture antropolgique*.

No contexto do ensino-aprendizagem de línguas, as relações entre língua e cultura são evidentes, tal como o enfatiza Capucho (2006:207): “aprendemos que a língua e cultura são entidades inseparáveis, que a língua é ao mesmo tempo um reflexo e um instrumento de cultura, que se transmite de geração em geração e assim garante a sua permanente evolução.”

Já essa relação, desde uma perspectiva antropológica, é sustentada por Lévi-Strauss (1987), que identifica a linguagem como um fenómeno cultural e, como tal, a linguagem faz parte da cultura:

En primer lugar, el lenguaje es susceptible de ser tratado como un **producto** de la cultura: una lengua, usada en una sociedad, refleja la cultura general de la población. Pero, en otro sentido, el lenguaje es una **parte** de la cultura; constituye uno de sus elementos, entre otros.” (Levi-Strauss, 1987: 110; negrito do autor).

Além disso, “*se puede considerar el lenguaje como una **condición** de la cultura [...] puesto que el individuo adquiere la cultura de su grupo principalmente por medio del lenguaje.*” (Levi-Strauss, 1987: 110).

No mesmo sentido, Abdallah-Pretceille (1991) defende que a língua é um instrumento de construção e de constituição da identidade cultural:

Instrument d'intégration collective et d'affirmation individuelle, la langue fonctionne comme marqueur, comme indice d'appartenance. Moyen de communication, la langue est aussi une modalité d'expression de la culture et un médiateur de l'identité. (Abdallah-Pretceille, 1991: 306).

No contexto da nossa investigação, parece-nos pertinente definir o conceito de *lusofonia*. Segundo o Dicionário Houaiss, *lusofonia* refere-se ao conjunto político-cultural dos falantes de português. Nesta comunicação, o conceito será perspectivado na sua visão pluridimensional, pluricultural e pluricêntrica, “desvinculada de complexos e representações estereotipadas” (Brito, 2015: 298) ou como propõe Mia Couto, em entrevista ao jornal O Estado de São Paulo a 19 de agosto de 2010, reforçando a ideia plural do conceito, *lusofonias*: “Acho importante questionar o conceito de lusofonia. E perceber que o conceito é plural: existem lusofonias.”

Nesta linha de pensamento, o conceito *lusofonia(s)* abarca o conceito de *cultura nacional* no entender de Beacco (2000) e Santos (2006), um conceito cujo referente não é estático, mas multidimensional.

2.1.2. Interculturalidade e ensino de línguas

No mundo de hoje, exige-se do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira a capacidade de formar cidadãos capazes de intervir adequadamente linguística e culturalmente em diversos contextos socioculturais. (Teixeira, 2013:47). No entanto, no contexto do ensino de LE's, a abordagem intercultural, longe de ser uma acumulação de saberes culturais, deve reivindicar um caráter formador (Zarate, 1983) no sentido de desenvolver uma compreensão de culturas (Abdallah-Pretceille, 1983).

A interculturalidade como competência (CE, 2001) é entendida, segundo uma abordagem intercultural das LE's, como o seu fim último, na medida em que ela permite o sujeito interagir com outras culturas, modos de pensar e de agir (Ragajoplan, 2003:70). Do mesmo modo, Teixeira (2013) defende:

Ser intercultural implica igualmente um reposicionamento do indivíduo perante uma mudança cognitiva, atitudinal e comportamental derivada da análise e reflexão sobre encontros e experiências interculturais, agindo de acordo com essa reflexão. Esta ênfase na consciencialização do Eu perante o Outro deve ser uma presença inerente à aula de língua estrangeira. (Teixeira, 2013: 49).

Neste sentido, a interculturalidade propicia a *alteridade*, na medida em que o sujeito adota o ponto de vista do Outro e mostra-se disposto, aberto e interessado no Outro. (Teixeira 2013: 57). De facto, se língua e cultura estão intrinsecamente relacionadas, "le discours ne s'adresse pas à autrui mais se construit avec autrui dans une relation singulière et non pas seulement dans une addition de singularités" (Abdallah-

Pretceille, 1991: 309). E, por isso, semanticamente o termo *interculturalidade* abarca “échange entre deux cultures” (Porcher, 2003 apud Alikioti, 2008: 64).

Progressivamente, o processo culminará num sujeito com maior consciência de si e do Outro, e mais tolerante em relação à diferença, respeitante essa diversidade cultural (Teixeira: 2013).

Assim sendo, numa abordagem intercultural do ensino das línguas, paradigma que a nosso entender mais se adequa à realidade atual, passámos de um modelo comunicativo de imitação do falante nativo para o de um “falante intercultural que vive e interage num mundo internacional à escala global.” (Teixeira, 2013: 47).

3. Metodologia

3.1 Caracterizações do público alvo

A amostra do estudo é constituída por 57 estudantes de PLE da UdelaR. Esses estudantes frequentavam, em 2014, as disciplinas de Português II e de Cultura Lusófona, oferecidas pelo Centro de Línguas Estrangeiras da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação. Também fazem parte da amostra 20 alunos do professorado de português do CeRP del Norte da cidade de Rivera, fronteira com a cidade brasileira de Sant’ana do Livramento.

3.2 Descrições da metodologia aplicada

Se “la cultura es inmanente a la lengua y entendida como un vasto universo semántico del que la lengua extrae sus significado” (Porrás Castro, 1993: 562), apresentam-se os resultados de um primeiro experimento que consiste na aplicação de um mapa semântico, como instrumento de despoletamento de imagens semânticas com respeito

à(s) cultura(s). Esta etapa pretende responder ao primeiro objetivo do projeto: verificar as representações que os estudantes têm sobre a cultura lusófona.

3.3 Apresentação e leitura dos resultados

Na etapa de tratamento de dados, estes foram divididos nas seguintes categorias: (i) geografia e turismo, (ii) língua e literatura, (iii) música, (iv) gastronomia, (v) televisão, cinema e teatro, (vi) costumes, (vii) desporto, (viii) educação, (ix) história e (x) outros.

Na Udelar, o mapa semântico foi aplicado a estudantes de diversas licenciaturas, mas que se encontravam a frequentar as disciplinas de Português II e Cultura Lusófona, lecionadas por dois docentes do CELEX. O **gráfico n.º 1** apresenta a distribuição dos grupos semânticos:

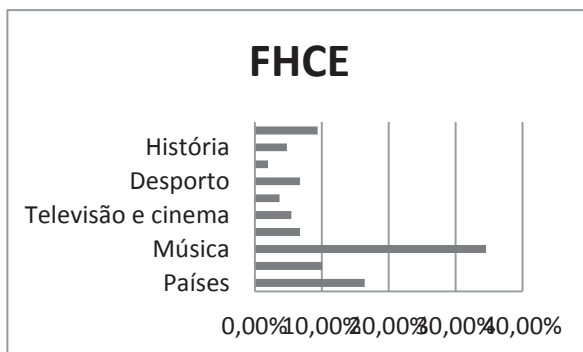


Gráfico n.º 1 – Dados da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade da República

Pela leitura do **gráfico n.º 1**, é possível verificar que as categorias que mais se destacam são “música” (34,57%), “geografia e turismo” (16,41%) e “língua e literatura” (10,06%). Dentro da categoria “música”, observámos que o que mais os estudantes mencionaram foram nomes de músicos, cantores e bandas, na sua grande maioria, brasileiros (Caetano Veloso, Chico Buarque e Gilberto Gil foram os mais citados).

Nessa mesma categoria, dois géneros se destacam: o samba e o fado. Quanto à segunda categoria “geografia e turismo”, “praia”, “Brasil” e “Portugal” são os temas mais mencionados pelos informantes. Na categoria “literatura e língua”, destacam-se as ocorrências de nomes de escritores portugueses, como Saramago e Fernando Pessoa, bem como a própria língua portuguesa.

No CeRP del Norte, o mapa semântico foi aplicado aos estudantes do professorado de português do primeiro ao quarto ano. Os alunos têm matérias como língua portuguesa e cultura de expressão portuguesa do primeiro ao quarto ano. **No gráfico n.º 2**, é possível constatar que as categorias que se destacam são “língua e literatura” (26%), “costumes” (16%), “geografia e turismo” (14%) e “história” (13%).

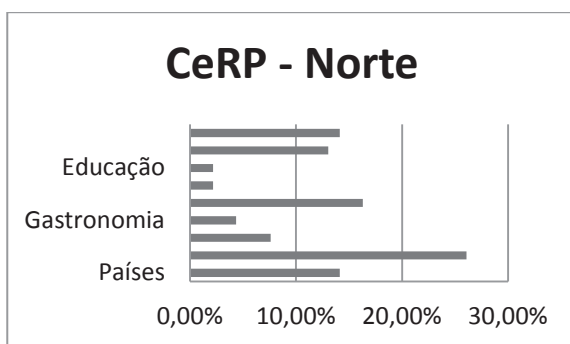


Gráfico n.º 2 – Dados do CeRP del Norte

Dentro das diferentes categorias, podemos observar que os estudantes mencionam palavras abarçantes, por exemplo, na primeira categoria: “português”, “variedades”, “literatura”. Na segunda categoria, as palavras também são abrangentes; aparecem as palavras “costume” e “religião”. No item “geografia e turismo”, “Brasil”, “Portugal” e “Angola”. Já na categoria “história”, destaca-se a expressão “diversidade étnica”, quer tanto pode estar relacionada com o Brasil, dada a proximidade com este país, como pelo próprio conceito de “cultura(s) lusófona(s)”, onde tanto o referente como o plural usado na expressão do experimento podem suscitar.

4. Reflexões finais

Este trabalho apresenta os resultados obtidos na primeira fase do projeto “Lusofonia”, cujo objetivo é o de identificar as representações que os estudantes do CeRP e da Udelar têm sobre o mundo lusófono.

A partir da leitura de dados, verificamos que os estudantes da Udelar têm representações mais estereotipadas, “images figées”, segundo Puren (2003), dado que os semas são muito concretos e relacionam-se com associações estereotipadas das culturas lusófonas, com especial incidência na cultura brasileira, seguida da cultura portuguesa. No entanto, julgamos que estas representações são positivas, dado que são usadas para efeitos descritivos mas sem que haja uma aplicação de juízo de valor (Brunsch, 2005 apud Teixeira, 2013: 170).

No que diz respeito ao CeRP, parece-nos que as representações são menos estereotipadas, pois são raras as menções a “images figées” das culturas lusófonas. Acreditamos que estes resultados não são alheios ao facto de o CERP- Norte se encontra na região fronteiriça bilingue (Brovetto et al. 2007), onde a língua portuguesa, nas suas diversas variedades, é sentida como língua de pertença e conformadora da identidade da faixa Rivera-Livramento.

Numa etapa futura, pretendemos entrecruzar os resultados com os materiais didáticos e planos de estudos, e com a experiência extracurricular de cada informante. Serão analisados os planos de estudo, os programas e os materiais didáticos aplicados aos informantes de cada um dos contextos universitários. As informações com respeito à experiência extracurricular dos informantes em relação ao contacto com a língua portuguesa serão recolhidas a partir do questionário aplicado na primeira etapa do projeto.

Referências Bibliográficas

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1991). Langue et identité culturelle. *Enfance*. Tomo 44 n.º 4, 305-309.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1983). La perception de l'Autre: point d'appui de l'approche interculturelle. *Le Français dans le Monde*.181, 40-44.
- ABRAMOVICI, S. (2006): La Culture C'est la Langue in Bizarro, R. (org.) (2006): *Como Abordar a Escola e a Diversidade Cultural*. Areal Editores. Porto. 95-101.
- ALIKIOTI, A. (2008). L'approche interculturelle et son évolution in *Congresso Internacional - Année européenne du dialogue interculturel: communiquer avec les langues-cultures*. Universidade Aristóteles de Thessaloniki: Thessaloniki. 58-68 [disponível em <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/alikioti.pdf>. Última vez consultado a 18/98/2016]
- BEACCO, J. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langues*. Paris: Hachette.
- BESSE, H. (1993): Cultiver une Identité Plurielle. *Le Français dans le Monde*. N.º 254, 42-48.
- BRITO, R. (2015). À mistura estão as pessoas: Lusofonia, Política Linguística e Internacionalização in M.L. Martins (org) *Lusofonia e interculturalidade. Promessa e travessia*. Braga: Humus & Universidade do Minho. 295-312.
- BROVETTO, C. et al. (2007). *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. Montevideo: ANEP-CEP.
- CAPUCHO, M. F. (2006). Para uma Europa Multilingue: Intercompreensão e Metodologia das Línguas Vivas.

En: Bizarro, R. (org.) (2006): *Como Abordar a Escola e a Diversidade Cultural*. Areal Editores. Porto. 207-215.

LÉVI-STRAUSS, C. (1987). *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós.

PUREN, C. (2003). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle in *Synergies Brésil*, n.º 4, 92-107.

RAJAGOPALAN, K. (2003). *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editora.

SANTOS, J.L. (2006). *O que é cultura?* São Paulo: Brasiliense.

TEIXEIRA, A. (2013). *O Desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural na aula de PLE: Representações e práticas (inter) culturais*. Tese de doutoramento. Porto: Universidade do Porto.

ZARATE G. (1983). Objectiver le rapport culture maternelle / culture étrangère. *Le Français dans le Monde*, 181, 34-39.

Biblioteca Solidaria

Propuesta de lectura de novelas y recomendación oral de libros

María Guidali

Biblioteca Solidaria es un proyecto del Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), creado con el fin de que los estudiantes alcancen mejores niveles en el dominio de la lectura y la escritura, atendiendo a su manejo real del conocimiento lingüístico y comunicativo, con independencia del grado curricular en el que se encuentren. Para ello, desde el 2011 a la actualidad, ha centrado su accionar en tres grandes líneas de trabajo: creación de materiales para docentes, para estudiantes y para la comunidad.

El proyecto Biblioteca Solidaria, creado en 2013, se enmarca en las líneas de trabajo de creación de materiales para docentes y para la comunidad. Fue concebido como una propuesta de intervención socioeducativa fundamentado en la idea de que la inclusión de los estudiantes en la cultura escrita demanda una comunidad cada vez más letrada, que participe activamente en el acercamiento de los estudiantes a la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales. Biblioteca Solidaria apela al compromiso de diversos actores de la comunidad educativa para trabajar solidariamente en la formación de niños, jóvenes y adultos como lectores, ya que entiende que esta formación es una tarea que excede a las instituciones educativas y que requiere del compromiso ciudadano.

Leer es una capacidad clave en el proceso de construcción de ciudadanía e inclusión social y, por ello, la propuesta apela a la formación de equipos comunitarios de lectura constituidos por vecinos, ex alumnos, padres. Los integrantes del equipo lector concurren semanalmente a la escuela a leer a los niños y a conversar sobre lo leído y, de esa manera, generan una nueva dinámica de circulación de

prácticas y saberes lectores, al mismo tiempo que aumentan la frecuencia de lectura en la institución.

El proyecto, que tiene en cuenta las necesidades de alfabetización de los niños, la familia y la comunidad, brinda a cada institución participante una base material —una colección mínima de sesenta y cuatro libros y cuatro guías que orientan la dinamización de su lectura— para poner en práctica la consigna: «Leer a los niños los anima a leer por sí mismos». Asimismo, provee formación para los maestros referentes que articulan la puesta en práctica de Biblioteca Solidaria en las instituciones y, también, para sus equipos comunitarios de lectura, en el marco de los encuentros nacionales y departamentales que se han venido desarrollando desde el 2013 hasta la fecha.

La propuesta, que apunta a ampliar los niveles de comprensión de los niños en textos escritos, se fundamenta en el concepto de biblioteca mental del investigador de la sociología de la lectura Jean Hébrard. Al desarrollar este concepto el investigador francés alude a los conocimientos culturales sobre los personajes, las historias y la forma de decir de los libros, que son imprescindibles para construir la comprensión de lo leído. Esta biblioteca mental debe ser ampliada mediante la lectura y relectura de los mismos cuentos, y a través de la conversación sobre lo leído. De esa forma, los lectores logran apropiarse de las referencias culturales necesarias para mejorar su comprensión y, así, integrarse activamente a la comunidad letrada.

Actualmente participan de Biblioteca Solidaria más de quinientas escuelas del Consejo de Educación Inicial y Primaria, 11 mil maestros, 125 mil escolares, integrantes de la comunidad y estudiantes universitarios.

La lectura de novelas en la escuela

El trabajo del equipo de ProLEE con maestros referentes del proyecto y equipos comunitarios de lectura, en el marco de los encuentros nacionales y departamentales de Biblioteca Solidaria, permitió visibilizar que los textos usualmente seleccionados para la

lectura en clase se caracterizaban por su brevedad y su estructura narrativa simple. Frente a esta realidad se planteó la necesidad de generar un nuevo material para promover y acompañar la lectura de textos relativamente más extensos y complejos que los usados habitualmente.

Abordar textos extensos prepara a los estudiantes para sostener tiempos de lectura cada vez más largos, un desafío imprescindible de sortear en la formación de un lector que necesita prepararse para cumplir las demandas propias de niveles educativos superiores. Los textos que presentan múltiples complejidades a la hora de desentrañar su significado también preparan al lector en su camino de formación. Como señala Umberto Eco: «un texto no solo se apoya en una competencia: también contribuye a crearla» (1993:81). Por ende, incrementar la diversidad y complejidad de los recursos presentes en los textos contribuye a hacer avanzar a nuestros alumnos en sus capacidades de lectura.

Por otro parte, es necesario considerar también que investigaciones actuales evidencian la importancia que la selección de textos tiene en la formación del lector. Estas ideas pueden sintetizarse en la afirmación de la conocida especialista en literatura infantil y juvenil, la española Teresa Colomer, quien sostiene: «la clase de textos leídos determina el lector que se forma» (2002:18).

A partir de las consideraciones expuestas, se concluyó que la novela podía ser el género cuya lectura ayudara a cumplir los objetivos planteados. Este género se caracteriza por atrapar a sus lectores a través de la intriga y la tensión narrativa, además de propiciar, muchas veces, la identificación con sus personajes. Por lo tanto, genera el gusto y la motivación necesarios para sostener su lectura. Colomer sostiene que la ficción: «es el único tipo de lectura a la que los niños y las niñas están dispuestos a dedicar la gran cantidad de horas de entrenamiento que necesitan para dominar los mecanismos que la rigen [a la lectura]» (2005:46).

La lectura de novelas implica, según Castedo (2008), una serie

de desafíos para el lector, que necesitan ser considerados a la hora de crear una material que apoye el trabajo en el aula:

- franquear el límite de la brevedad del cuento, es decir, sostener la lectura de un texto relativamente extenso en varias sesiones;
- mantener la atención a la espera de la resolución de los conflictos que se plantean;
- tener presentes a personajes que aparecen o desaparecen en diferentes momentos del relato;
- comprender las motivaciones de los personajes a partir de los indicios que el texto proporciona;
- recrear los escenarios y las atmósferas que el autor describe;
- relacionar sucesos simultáneos que aparecen desarrollados sucesivamente en el relato;
- articular causalmente situaciones que están desarrolladas en diferentes partes del texto.

El material denominado *Propuestas de lectura de novelas para la formación de lector*, elaborado por ProLEE en el año 2016, se propone contribuir con la instalación de un espacio sistemático de lectura de novelas en el aula, a partir de tercer año escolar atendiendo los desafíos ya mencionados. Para ello, presenta doce propuestas de trabajo basadas en doce relatos largos —novelas y *nouvelles*— provistos por Biblioteca Solidaria a las escuelas participantes en el proyecto.

Cada propuesta presenta actividades para que los estudiantes realicen junto al docente, de manera que se generen conversaciones en torno a lo leído para profundizar la comprensión y ampliar el disfrute de la novela. Cada una de las doce propuestas de trabajo presenta actividades para realizar antes, durante y después de la lectura. Las primeras, apuntan a favorecer la elaboración de anticipaciones sobre el género de la novela a leer —policial, fantástico, histórico, etc.—, sus personajes y su trama. Las segundas, actividades para realizar durante la lectura, plantean un acompañamiento del proceso de lectura que, sin

agotar las posibilidades de interpretación de lo leído, la enriquecen. Para ello, las actividades se nuclean en torno a tres ejes vertebradores:

1. Actividades para entrar en la mente de los personajes. Permiten pensar y discutir las motivaciones de los personajes y entender sus personalidades a partir de indicios textuales.
2. Actividades para seguir el hilo de la historia. Favorecen el armado de la trama narrativa en la mente de los lectores y propician la recapitulación de lo leído.
3. Actividades para practicar modos de decir. Ponen el foco en la observación y análisis de los modos de decir de los autores.

En tercer lugar están las actividades para después de la lectura, que plantean propuestas de producción de textos que toman en cuenta la experiencia de leer completa una novela.

En las consideraciones desarrolladas en el material, se sugiere al docente una forma de trabajo destinada a andamiar el proceso que apunta a dar cada vez mayor autonomía al alumno como lector. Eso supone comenzar a leer a través de mediadores —maestro, integrante del equipo comunitario de lectura de Biblioteca Solidaria— para ir cediéndoles, de forma progresiva, la responsabilidad y el protagonismo a los estudiantes.

Para que la propuesta sea eficaz se considera necesario, entonces:

- seleccionar cuidadosamente los textos de acuerdo con los intereses y las habilidades lectoras de los niños;
- generar un espacio de intercambio sobre lo leído para contribuir con la construcción de sentido;
- apuntar a la construcción de conocimiento literario y de algunos aspectos propios del modo de decir del autor, haciendo foco en la trama narrativa, las motivaciones y características de los personajes, y la construcción de los escenarios.

La recomendación oral de libros

La recomendación de libros es un comportamiento propio de lectores experimentados, que requiere del contacto frecuente con los libros, de un conocimiento de las preferencias personales en torno a la lectura y de un deseo de compartir vivencias relacionadas con la práctica de la lectura. El intercambio de impresiones en torno a la lectura se hace posible gracias a las diferentes opiniones que surgen de la interpretación del texto, e implica tanto una reflexión sobre lo leído como una construcción de argumentos que apoyen los diversos puntos de vista generados a partir del libro.

La incorporación de estos quehaceres lectores en la formación del niño promueve que se vayan consolidando en él conocimientos y comportamientos que le permitirán participar plenamente de la comunidad letrada.

Delia Lerner reflexiona sobre dichas prácticas: Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto... Ahora bien, para concretar el propósito de formar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita, es necesario reconceptualizar el objeto de enseñanza y construirlo tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura. Poner en escena una versión escolar de estas prácticas que guarde cierta fidelidad a la versión social (no escolar) requiere que la escuela funcione como una microcomunidad de lectores y escritores (2001: 26).

María Claudia Molinari (2004) también promueve el desarrollo de los quehaceres lectores (seleccionar materiales de lectura, explicitar

ciertos criterios de selección, leer con diferentes propósitos, recomendar libros, confrontar interpretaciones, evocar otros textos) a partir de una edad muy temprana. Y, en relación con las recomendaciones, señala la importancia de su publicación para generar un intercambio entre lectores más allá del aula y provocar que otros también se interesen por el libro.

Para que esto sea posible es necesario coordinar acciones entre los docentes de la institución, con la finalidad de «ampliar los ámbitos de intercambio entre los grupos escolares [para transmitirle a los niños] las variadas y complejas interacciones que despliegan los participantes de una cultura letrada» (Molinari, 2004: 48).

A eso apunta Biblioteca Solidaria con esta actividad, destinada a que los niños se recomienden libros oralmente mediante el uso de las XO, como medio de grabación y de publicación en la Web. Ahora bien, hay que considerar que las recomendaciones de libros son un tipo particular de género discursivo que debe ser aprehendido paulatinamente por los estudiantes. Esto requiere de una planificación, dado que no pueden dejarse librados al azar los conocimientos y recursos lingüísticos que el empleo eficaz del género requiere. Es necesario tomar decisiones en cuanto al manejo de la información que se brindará en la recomendación, aportar datos sobre lo leído y dar argumentos para persuadir a los receptores sobre el punto de vista del emisor, con la finalidad de despertar el interés por la lectura del libro.

En síntesis, las recomendaciones de libros tienen una impronta muy personal y subjetiva, y conforman una de las actividades propias del comportamiento lector que debe practicarse en el aula de una manera planificada.

Cuando la recomendación es realizada para ser publicada, ya sea a través de la Web o en papel, el manejo que debe hacerse del discurso es muy diferente al realizado en una conversación cara a cara, dado que el mensaje llega a un amplio número de receptores que no tendrán la oportunidad de preguntar lo que no entiendan. Por ende, la

recomendación debe ser lo suficientemente informativa y persuasiva como para ser entendida sin la posibilidad de aclaraciones posteriores, algo que no sucede en las conversaciones presenciales de carácter informal.

Si bien tanto la recomendación de libros en una conversación entre amigos como la recomendación de libros para ser publicada en la Web comparten el canal oral, se trata de dos modalidades distintas de oralidad. La primera no está planificada y se va construyendo cooperativamente entre los interlocutores, dado que se trata de una conversación y, por ende, presenta referencias deícticas que señalan al contexto compartido, vocativos que nombran al receptor, marcas de afectividad, enunciados interrumpidos, expresión de dudas, etc. La segunda, en cambio, debe estar planificada y es construida exclusivamente por su emisor, sin la posibilidad de que el receptor intervenga para pedir aclaraciones, por lo que deben explicitarse todos los datos contextuales necesarios para su cabal comprensión. Además, el tópico debe construirse con la menor cantidad de interrupciones o dudas posibles.

En resumen, si bien se trata de un discurso que emplea el canal oral, la modalidad discursiva de una recomendación para ser publicada en un contexto escolar es más cercana a la sintaxis de la escritura, a diferencia de la conversación cara a cara, que es el caso de oralidad coloquial e informal más típico. No obstante, que la oralidad tenga una modalidad cercana a la escritura y que deba ser planificada no significa que lo dicho deba memorizarse ni leerse.

El emisor deberá jerarquizar la información que aporta, manejar el suspenso para mantener activa la atención del receptor, seguir la linealidad temporal y la coherencia en el avance de la acción, ser persuasivo y claro en su expresión. Para lograrlo, además de la información verbal debe considerar otros parámetros propios de la oralidad: los rasgos paraverbales (volumen de la voz, ritmo, entonación...) y los no verbales (gestualidad, posición del cuerpo en el

En las *Pautas para la recomendación oral de libros*, elaboradas por ProLEE en 2015, se incluye una grilla de observación, planificación y evaluación de la oralidad para que sirva como punto de partida.

Finalmente, la recopilación de los datos requeridos para la recomendación de libros abre la posibilidad de consultar diversas fuentes que presentan, a su vez, nuevas oportunidades de lectura y de escritura que también podrán ser practicadas en el aula o fuera de ella.

Referencias bibliográficas

CASTEDO, Mirta (2008). *Actividad habitual: leer novelas a lo largo de la escolaridad*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

COLOMER, Teresa (2002). «El papel de la mediación en la formación de lectores». En *Lecturas sobre lecturas*. Colombia: Asolectura.

COLOMER, Teresa (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.

ECO, Umberto (1993 [1979]). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

HÉBRARD, Jean (2006). «La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela». Conferencia brindada en el *Encuentro con lecturas y experiencias escolares*. Buenos Aires: Flacso.

LERNER, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Buenos Aires: FCE.

MOLINARI, María Claudia (2004 [1999]). «Una actividad permanente: Club de Lectores. La escritura de recomendaciones por los niños en el jardín». En Castedo, Mirta Luisa (comp.), *Enseñar a aprender y a leer*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

PROLEE (2014). «Guía para la generación de espacios para la recomendación de libros a través de las XO». En *Biblioteca Solidaria*. Montevideo: ProLEE - Anep.

PROLEE (2015). *Pautas para la recomendación oral de libros*. Montevideo: ProLEE - Anep.

PROLEE (2016). *Propuestas de lectura de novelas para la formación del lector*. Montevideo: ProLEE - Anep.

Una mirada desde la didáctica de las ciencias del lenguaje Apuntes acerca de la enseñanza de la gramática en la escuela

Andrea di Biase
Andrés Ambrosio

Emergencia de una gramática didáctica moderna del español¹

Según Bernárdez (1998:9), a lo largo del siglo XX, se fueron sucediendo ciertos cambios en la enseñanza de la lengua materna. No obstante, dependían de los avances que se iban realizando en el campo de la lingüística, y dado que ésta se centraba únicamente en las estructuras gramaticales “de bajo nivel²”, desprovistas de reflexión acerca del uso real que podía darse en esas estructuras, la enseñanza conservó en esencia el carácter de una transmisión de la lengua estándar con exclusión de toda variación. Este será entonces nuestro punto de partida, por lo que para avanzar en el desarrollo de la temática que nos hemos propuesto abordar, iremos a las raíces de tal concepción acerca de la enseñanza gramatical, lo que nos permitirá luego, comprender mejor la emergencia de una gramática didáctica moderna del español, y su naturaleza misma.

Los orígenes de la enseñanza gramatical como transmisión de un conjunto de reglas, se encuentran ocultos en aquello que se entiende por gramática. Según Pedretti de Bolón (1974:12), ésta surgió siempre con una necesidad eminentemente práctica, por lo que primordialmente es concebida como el conjunto de reglas que se aplican al aprendizaje de una lengua. De esta manera, se constituye la gramática como normativa para el mejor uso de la lengua o, en

¹ Término enunciado por Bernárdez (1998:9)

² A saber: unidades mínimas tales como oraciones y otras estructuras inferiores como los sintagmas.

palabras de la Real Academia Española, como “el arte de hablar y escribir correctamente³”, y se mantiene como tal, en gran medida, hasta nuestros días. En este sentido, todo fenómeno que acuse una variación provocada por el uso⁴, es un error, una deformación de la lengua que debe responder a un cierto ideal de perfección, un “vicio de lengua⁵” totalmente rechazable.

Ahora bien, ¿qué significa, en este marco, el término “correcto”? Evidentemente se encuentra por debajo de esta idea, una serie de concepciones que convierten a la lengua normativa en algo inmutable, con una única forma que ha de servir de modelo para todos los hablantes. Entre otras, una de las concepciones de aquella serie, podría ser denominada como criterio geográfico, estudiada por Jespersen y según el que el hablar de una región debe ser el ideal lingüístico a imitar. Así, un ejemplo podría ser la supuesta deformación de la lengua en América a partir de afirmaciones como: “el mejor español se habla en España”. Sin embargo, esto no obedece más que a razones extralingüísticas, ya que como dice Pedretti de Bolón (1974:16), no es un azar que en cada época, las lenguas o dialectos socialmente prestigiosos son los de los pueblos o naciones que tienen mayor éxito en uno u otro sentido. Asimismo, no sólo se convierte la lengua en un ideal a imitar para los que carecen de prestigio, sino también y a nivel general, sus costumbres, empapadas de un excesivo valor agregado.

Entonces, ¿qué debería significar el término “correcto”? ¿existe “lo correcto” como entidad de una única expresión? Más aún, ¿existe realmente “lo correcto”? Según Coseriu (1992:37-39), una lengua histórica es, en esencia, una lengua que está presente como producto cultural histórico y es reconocida por sus propios hablantes y los de otras lenguas como tal. No es, por lo tanto, un único sistema,

³ Cita de Pedretti de Bolón (1974:12)

⁴ Que no es otra cosa que el habla, o acto individual de voluntad e inteligencia, para Saussure (1965).

⁵ Bernárdez(1998:9)

sino un entramado de diferentes sistemas. Estos, en parte divergentes pero históricamente relacionados, se diferencian fundamentalmente en tres aspectos: en el espacio, constituyendo dialectos, socioculturalmente, dando forma a distintos niveles de lengua, y por último, en el aspecto expresivo con respecto a diferentes situaciones del hablar y a estilos de lengua referidos a ellas. En resumen, **la lengua histórica es una especie de conexión, un entramado de dialectos, niveles y estilos de lengua**⁶.

Crear hoy en la superioridad de un dialecto sobre otro, creer en la existencia, pues, de una especie de “superdialecto”, es un completo error⁷. Así, la mejor respuesta a preguntas como “¿dónde se habla el mejor inglés?”, debería ser que “el mejor inglés escocés se habla en Escocia” al tiempo que “el mejor inglés americano se habla en Estados Unidos”. Para Jespersen entonces, no hay un inglés o un francés verdadero, genuino, puro, ni lo ha habido nunca⁸.

A la luz de estos aportes, **se hace imprescindible reconocer y aceptar la existencia de varias formas de lengua estándar**⁹. Esto supone un cambio en la noción de lengua normativa, la que ya no hace referencia a la lengua que corresponde a una determinada región geográfica, a los miembros de una aristocracia, a una institución de poder o autoridad, o a los grandes escritores de todos los tiempos, sino que por el contrario, se vuelve un concepto comunitario, social. Hemos de pensarla entonces, como la forma socialmente aceptada y mejor considerada por los hablantes¹⁰, la que a su vez, será necesariamente distinta en todas partes. Por lo tanto, surge así la **necesidad de una gramática que recoja no la norma, sino las normas**¹¹, o lo que es lo mismo, una gramática que sea por excelencia democrática y no

⁶ Coseriu (1992:37-39)

⁷ Jespersen, citado por Pedretti de Bolón (1974:17).

⁸ Ibídem.

⁹ Bernárdez (1998:9)

¹⁰ Bernárdez (1998:10)

¹¹ Ibídem.

autoritaria. Una gramática que en su dimensión didáctica enseñe lo que es aceptable en unas partes pero no en otras del mundo de lengua española¹², acogiendo también en su seno, la norma tradicional como una más, particularmente la que ha servido de medio de expresión y aún lo sigue siendo en ciertos ámbitos supranacionales.

Una realidad antes encubierta, se hace visible a simple vista: **el uso impone ciertas restricciones al lenguaje**. De esta manera, lo correcto se relativiza en función de la situación comunicativa, y **más que lo correcto del uso, impera lo adecuado o no del mismo**¹³. La norma tradicional, entonces, no será la norma por excelencia, sino que será tan solo la más adecuada en ciertos ámbitos, en tanto que en otros como el familiar o personal, francamente no será más que una guiñada, un saludo cómplice a la sonrisa.

Por otra parte, el uso adecuado de la lengua es cada vez más una herramienta fundamental en el mundo actual. En este sentido, existe la necesidad imperiosa de enseñar a usar la lengua con adecuación a las diversas condiciones sociales, los posibles interlocutores, y los objetivos que nos planteamos al comunicarnos. Y en consecuencia, dado que en la enseñanza de la lengua materna, la norma ya no es lo único, la gramática didáctica moderna, en términos de Bernárdez, debe replantearse su camino si pretende no quedar al margen, así como lo estuvo el uso en su momento.

Esta nueva gramática didáctica, entonces, debe permitir que lo que se aprenda tenga una relación reconocible con el mundo en que vivimos, es decir, debe aproximarse a la realidad, o más gráficamente,

¹² Ibídem.

¹³ Desde un enfoque sociolingüístico del lenguaje, se considera que en una comunidad los usos lingüísticos no son homogéneos, sino que varían en función de distintos factores sociales como la edad, el grado de escolarización, el sexo, la clase social, la región geográfica. En consecuencia, un uso será adecuado o no, dependiendo del contexto en el que se sitúe la comunicación, pudiendo, por lo tanto, un mismo uso, ser adecuado en un contexto y no en otro.

debe, necesariamente, “poner los pies en la tierra”. Hoy se sabe que los conocimientos no se “apilan” ni se “acumulan”, sino que pasan de estados de equilibrio a estados de desequilibrio, en el transcurso de los cuales, los conocimientos anteriores son cuestionados, y eventualmente, los nuevos conocimientos integrados a las estructuras de conocimiento. En este sentido, la transmisión del conjunto de convenciones adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de la facultad del lenguaje en los individuos¹⁴, o lo que es lo mismo, de la lengua normativa, entendida ya sea como entidad única e inmutable o como relativa y variable según el contexto, no garantiza que el alumno pueda poner en juego aquellas reglas a la hora de enfrentarse a una situación comunicativa. Y en esto está, en última instancia, **la finalidad de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna: ayudar a poner en práctica tales conocimientos, para mejorar las posibilidades y la naturaleza misma de la comunicación, aspecto que redundará, por ejemplo, en una mejora de la capacidad de consecución de propósitos por medio del uso de la lengua.**

Si lo que se busca es, desde un enfoque comunicativo, el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, entendida como el bagaje de conocimientos necesarios para comprender y producir eficazmente mensajes lingüísticos en distintas situaciones de comunicación¹⁵, el lugar de la gramática en la escuela, como proveedora de insumos y herramientas acerca del sistema de la lengua, no puede estar vacante, ni por el contrario, monopolizar el tiempo pedagógico del trabajo en el área. La gramática debe tener su justo lugar en el aula, y este, no es el que tuvo, en muchos casos, hasta nuestros días. No obstante, tampoco puede estar ésta al servicio de la escritura, “cuando sea necesario”¹⁶. Es decir, la gramática debe ocupar un papel relevante, aunque compartido con otros saberes y

¹⁴ Saussure (1965)

¹⁵ Otañi y Gaspar (2001:89)

¹⁶ Según Otañi y Gaspar, en ocasiones, la gramática aparece, únicamente, como la posibilidad de evacuar dudas a la hora de reparar la escritura.

prácticas¹⁷, de reflexión sobre el uso, de dilucidación de los recursos que ofrece el sistema de la lengua, con la finalidad de que el alumno se apropie de ellos, pasando así del uso inconsciente o “uso a secas”, al uso mejorado en palabras de Marín (2001:51), o al uso reflexivo según Coseriu.

Quizás sea pertinente detenernos ahora en el concepto de comunicación, dada la importancia que le fuere atribuida líneas arriba, y debido a que, una vez esbozado, permitirá vislumbrar el nuevo camino a recorrer por una gramática didáctica moderna empecinada en enseñar desde y para la realidad.

La comunicación se basa según Marrow¹⁸, en la interacción interpersonal y sociocultural, y conlleva elementos de creatividad e impredecibilidad. A su vez, tiene lugar en un contexto discursivo y sociocultural, y puede ser definido como un comportamiento orientado a un propósito. Por otro lado, se ejerce en la práctica bajo limitaciones propias del plano de la actuación, e implica el uso del lenguaje auténtico (por contraposición con el lenguaje manipulado de los manuales), y se considera además que habrá logrado o no su propósito en razón de los efectos que produzca en el comportamiento. En último lugar, la comunicación comporta el uso de símbolos verbales y no verbales, modalidades orales y escritas, así como destrezas de comprensión y producción.

Entendido de esta manera, el acto de la comunicación, no puede ser reducido a un esquema o mapa semántico (en términos “modernos”) “congelado” en las primeras hojas del cuaderno de clase, y por consiguiente, perdido en el tiempo y en la memoria, ya que, como tal, la comunicación es el motor que mueve al lenguaje humano. En este sentido, Sapir¹⁹ define al lenguaje como el método exclusivamente

¹⁷ Otañi y Gaspar (2001:102)

¹⁸ Citado por Canale y Swain (1996:78-89)

¹⁹ Sapir, Edward (1954) – El lenguaje. Fondo de cultura económica. México.

humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada. Entonces, dada la naturaleza eminentemente comunicativa del lenguaje humano, se debe volver de continuo al acto de la comunicación, sistemáticamente, a lo largo del curso de lenguaje y en cada nueva actividad, sea o no el objetivo principal de la misma.

Desde la realidad y hacia ella: un desafío para una nueva gramática didáctica

¿Por qué la comunicación es un comportamiento orientado a un propósito? ¿Bajo qué limitaciones se ejerce en la práctica? ¿Qué consecuencias supone esto para la enseñanza de la gramática en la escuela?

Según Van Dijk (1980:58), las emisiones, más conocidas por nosotros como textos, se usan en contextos de comunicación e interacción sociales, y tienen, por consiguiente, funciones específicas en tales contextos. En consecuencia, para entender esas funciones hay que tener en mente una propiedad fundamental de las emisiones: se usan para realizar acciones. En tal sentido, estos actos de habla se insertan en una situación determinada, con interlocutores, objetivos, etc., fuera de la que carecen de todo sentido. **Partir, entonces, de las estructuras gramaticales de bajo nivel para la enseñanza de la lengua normativa significa, en pocas palabras, perder el sentido.**

Por lo tanto, nuestra gramática didáctica habrá de partir ahora de la situación real del uso, para descender hacia las estructuras. Este es el gran cambio que debe operar la enseñanza gramatical: **el esfuerzo por conservar la integridad misma de los significados y las intenciones de los actos de habla, y exponer, al mismo tiempo, las formas en que la lengua puede representarlos, o lo que es lo mismo, hacerlas explícitas, sacarlas a la luz.**

Las formas o estructuras no tienen un valor en sí mismas, sino que se ofrecen, al decir de Bernárdez (1998:11), como las

herramientas parciales que sirven para “hacer algo de la mejor manera posible”. En otras palabras, **adquieren relevancia en tanto son pensadas como un medio, y sólo son cargadas de sentido por los alumnos cuando se les permite descubrirlas habiendo anclado el significado y la intención pragmática**, es decir, habiendo partido de la globalidad del texto. Por desgracia, dicen Hernanz y Brucart (1987:6), a veces se confunden en este ámbito los medios con los fines, en tanto que el análisis debería concebirse, primordialmente, como un ejercicio de reflexión intelectual sobre el funcionamiento lingüístico, y no como el mero reconocimiento o identificación de formas, sin más.

En síntesis, dice González Nieto (2003:60-64), ya no se trata de “aprende a hablar y a escribir correctamente”, sino de saber utilizar la expresión oral y escrita de forma adecuada a distintas situaciones y ámbitos de uso. Cuando el niño ingresa en la escuela y comienza el estudio de la gramática, ya hace tiempo que se ha convertido en un usuario más de su lengua²⁰, por lo que demuestra un conocimiento inconsciente que no ha precisado instrucción previa debido a que en su momento, los conocimientos gramaticales más generales estaban siendo demandados de puesta en práctica por las situaciones cotidianas de comunicación en las que se veía envuelto. No obstante, **sí deberá ser instruido ahora, en algunos aspectos que afectan sobre todo a la norma, y que de no ser adquiridos pueden suscitar intervenciones totalmente inadecuadas en determinados contextos, trabando de esta manera las posibilidades de obtener aquellos propósitos que dieran origen a la ilocución**. Más simplemente, si no se enseña una determinada norma, el niño quedará desarmado para enfrentarse a aquellas situaciones comunicativas en las que ella esté vigente, en el marco de las que no podrá comprender y producir eficazmente mensajes lingüísticos, lo que atentará contra la realización de aquella idea, emoción o deseo que funcionó, originalmente, como motor para la comunicación. Pero, esta

20

Hernanz y Brucart (1987:12-13)

instrucción, si pretende no quedar preterida frente a la enseñanza del uso del lenguaje a nivel general, **deberá recorrer un camino desde la realidad y hacia ella; es decir ubicando al texto como punto de partida**, por ser la unidad de manifestación del lenguaje humano por excelencia, **y exponiendo**, luego de transcurrir por distintos niveles de organización, **las formas como herramientas**, cuya función es “hacer algo” de la mejor manera posible.

Bibliografía

BERNÁRDEZ, E. (1998) – “Hacia una gramática didáctica moderna del español” en revista Educar, N°3. CO.DI.CEN. Montevideo.

CANALE, M. SWAIN, M. (1996) – “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos” en Revista Signos, N° 18.

COSERIU, E. (1992) – Competencia lingüística. Madrid: Gredos.

DE SAUSSURE, F. (1965) – Curso de Lingüística General. Losada. Buenos Aires.

GONZÁLEZ NIETO, L. (2003) – “Los enfoques de enseñanza de la lengua” en revista Cuadernos de Pedagogía, N° 330. España.

HERNANZ, Ma. L.; BRUCART, J. (1987) – La sintaxis. Barcelona: Ed. Crítica.

MARÍN, M. (2001) – “Gramática en la escuela” en revista Quehacer Educativo, N° 50. FUM-TEP. Montevideo.

OTAÑI, L., GASPAR, M. (2001) – “Sobre la gramática” en Maite Alvarado (comp.), Entre líneas. Buenos Aires: Manantial

PEDRETTI DE BOLÓN, Alma (1974) – Antigua y nueva gramática. Montevideo: Fundación editorial Unión del Magisterio.

Una propuesta de sistematización de los conocimientos de lectura y escritura de los sujetos: *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua.*

María Guidali
Claudia López
Sandra Román

Esta exposición tiene como objetivo presentar el material editado hacia finales de 2015 por el *Programa de Lectura y Escritura en Español* (ProLEE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP): *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua* (de ahora en adelante *Pautas*). Este material se propone establecer categorías parametrizadas que permitan describir de forma integradora los conocimientos lectores y escritores de los estudiantes. Las *Pautas* ofrecen una ordenación sistemática y jerarquizada de estos conocimientos articulados de acuerdo con siete tipos lectores y escritores que atraviesan todo el sistema educativo, desde la educación inicial hasta la universitaria. En esta presentación, se expondrán las razones que impulsaron la elaboración de este material, los principales lineamientos que plantea, un ejemplo de un uso posible como herramienta para el docente, y la vinculación de las *Pautas* con los demás materiales elaborados por ProLEE.

En las *Pautas* recuperan aportes de diferente naturaleza: los conocimientos que los docentes desarrollan en su práctica profesional y los aportes teóricos que proveen los diferentes enfoques de la lectura y la escritura. La metodología de trabajo para la elaboración de este documento implicó la consulta permanente con grupos de maestros, profesores, docentes universitarios y estudiantes de formación docente de todo el país. También fueron contemplados los programas oficiales de educación inicial y primaria, y los de educación media. En este sentido, es importante señalar que este documento no se propone suplantarlo los contenidos programáticos ni funcionar como

indicadores de logros de lectura y escritura. En cambio, sí se propone profundizar en la articulación y el desarrollo de una política lingüística transversal a todos los subsistemas de la ANEP de forma de garantizar el aprendizaje del español en una trayectoria educativa continua y completa.

El material persigue los siguientes objetivos: brindar elementos que permitan identificar y considerar los distintos tipos lectores y escritores presentes en el aula para realizar las adecuaciones curriculares correspondientes; sistematizar conocimientos relacionados con la lectura y la escritura,; funcionar como un marco de referencia para seguir el progreso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje; contribuir con la generación de materiales didácticos; establecer una base común para la elaboración de diagnósticos; y, por último, apoyar la organización curricular.

Dada su gran complejidad, la lectura y la escritura han sido abordadas por distintos campos disciplinarios. Estas prácticas pueden ser consideradas desde una dimensión lingüística, cognitiva, social y cultural. El primer desafío que supuso la elaboración de las *Pautas* fue lograr una definición de lectura y escritura desde una perspectiva amplia que recogiera los conceptos provenientes de diversos campos de conocimiento. El segundo desafío consistió en delimitar los componentes más relevantes para poder identificar descriptores que dieran cuenta de los conocimientos que se ponen en juego al leer y escribir, y, a partir de ellos determinar los tipos lectores y escritores, y sus características.

Las Pautas se organizan en tres partes. Las dos primeras están dedicadas a la lectura y la escritura, respectivamente. En tanto, la tercera, recoge en cuadros de progresión la información de las dos primeras. Las partes correspondientes a lectura y escritura presentan una organización similar. Se propone una definición de lectura y escritura en las que se examinan los componentes implicados en ambos procesos. A partir del análisis de estos componentes se sistematiza en descriptores las características de los diferentes tipos lectores y escritores. Los descriptores tienen un carácter acumulativo,

es decir, una vez que aparecen en un tipo lector o escritor se asume incorporado en el siguiente²¹.

La siguiente imagen tomada del documento muestra las categorías y los componentes en torno a los cuales se organizan las *Pautas* que describiremos a continuación:

Imagen 1
Componentes y categorías

DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS					
Tipo lector	Componentes de la lectura				
	Comportamiento lector	Conocimiento del sistema de escritura	Comprensión textual	Conocimiento lingüístico	Conocimiento discursivo
L 1					
L 2					
L 3A					
L 3B					
L 4A					
L 4B					
L 5					

Cuadro 1. Tipos lectores y componentes de la lectura

L 1: Lector que no ha ingresado aún al sistema de educación formal.
 L 2: Lector de nivel inicial que comienza la educación formal.
 L 3A: Lector que transita los primeros años de educación primaria.
 L 3B: Lector que transita los últimos años de educación primaria.
 L 4A: Lector que finaliza el primer ciclo de educación media.
 L 4B: Lector que finaliza el segundo ciclo de educación media.
 L 5: Lector que finalizó la educación terciaria.

Tipo escritor	Componentes de la escritura				
	Comportamiento escritor	Conocimiento del sistema de escritura	Producción textual	Conocimiento lingüístico	Conocimiento discursivo
E 1					
E 2					
E 3A					
E 3B					
E 4A					
E 4B					
E 5					

Cuadro 3. Tipos escritores y componentes de la escritura

E 1: Escritor que no ha ingresado aún al sistema de educación formal.
 E 2: Escritor de nivel inicial que comienza la educación formal.
 E 3A: Escritor que transita los primeros años de educación primaria.
 E 3B: Escritor que transita los últimos años de educación primaria.
 E 4A: Escritor que finaliza primer ciclo de educación media.
 E 4B: Escritor que finaliza segundo ciclo de educación media.
 E 5: Escritor que finaliza la educación terciaria.

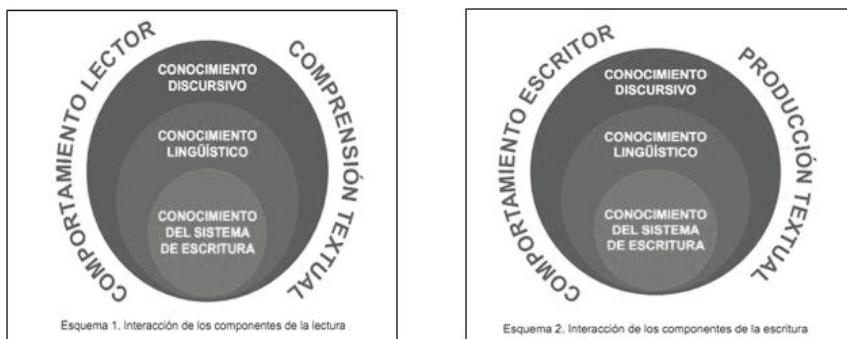
²¹En el único caso que nos apartamos de este criterio es en la descripción de géneros discursivos, ya que consideramos más operativo para la consulta de este documento poder visualizar la totalidad de los géneros que el tipo lector y escritor ha incorporado hasta el momento.

La categoría **tipo lector** hace referencia a las características de cada lector. Proponemos siete tipos lectores a efectos de organizar la información en una forma acorde con las necesidades curriculares de la educación formal. Los tipos lectores no se vinculan forzosamente con la edad, sin embargo, es importante tener en cuenta que los factores socioculturales, psicológicos y biológicos inciden en su configuración.

Las categorías **componentes de lectura** y **componentes de escritura** aparecen esquematizadas en el documento de la siguiente manera:

Imagen 2

Componentes de la lectura y la escritura



El **comportamiento lector** hace referencia a la forma en la que el lector se relaciona y practica la lectura: cómo se contacta con los libros, como mira y reconoce las imágenes, cómo asume el rol de lector y desarrolla actos de lectura.

El **comportamiento escritor** hace referencia a la forma en la que el sujeto lleva adelante los actos de escritura: tomar el lápiz e imitar actos de escritura, elaborar una lista respetando su formato textual, etc.

El **conocimiento del sistema de escritura** incluye las normas ortográficas que determinan cómo y cuándo se utilizan los distintos signos convencionales que representan gráficamente el lenguaje: las letras del abecedario, mayúsculas y minúsculas, el tilde, la diéresis, los signos de puntuación (punto, punto y coma, dos puntos, signos de exclamación, signos de interrogación, puntos suspensivos, comillas, paréntesis, rayas, corchetes), un conjunto de signos auxiliares (guion, barra, llave, apóstrofo, etc.), los espacios en blanco, abreviaciones y símbolos, incluidos los números.

La **comprensión textual** implica un proceso de construcción de significado que exige la integración simultánea de la información relevante del texto y los conocimientos que el lector posee: identificar palabras, reconocer convenciones ortográficas y extraer significado de ellas; reconocer y analizar la información implícita, es decir, relacionar la información de superficie con el conocimiento previo del lector; vincular los conocimientos que ha ido acumulando acerca de su entorno y del mundo, para recuperar la información relevante sobre la temática abordada en el texto.

La **producción textual** hace referencia a las relaciones de coherencia y de cohesión que el escritor establece en el proceso de producción del texto. La producción de textos es un proceso no lineal que consiste en una serie de tareas recursivas: planificación, redacción y revisión.

El **conocimiento lingüístico** refiere a los conocimientos léxicos, sintácticos, prosódicos y ortográficos que el individuo pone en juego en la lectura. Estos conocimientos forman parte del saber implícito que cualquier individuo, por ser hablante nativo de español, conoce y utiliza: las estructuras sintácticas, las unidades léxicas, la prosodia y la ortografía que los individuos son capaces de procesar, comprender e interpretar en la lectura.

El **conocimiento discursivo** hace referencia a los conocimientos del sujeto que le permiten desarrollar prácticas discursivas específicas para cada situación social. El **género discursivo**

refiere al uso convencional del lenguaje en un tipo particular de actividad social. La *organización discursiva* refiere a los conocimientos que posibilitan al lector identificar y comprender organizaciones narrativas, descriptivas, explicativas o argumentativas. En este conocimiento están implicados las capacidades cognitivas que esa organización discursiva requiere y los saberes socioculturales vinculados con ella.

El siguiente cuadro recoge los géneros discursivos en función de las organizaciones discursivas predominantes:

Imagen 3

ORGANIZACIÓN DISCURSIVA				
GÉNEROS DISCURSIVOS	Narración	Descripción	Explicación	Argumentación
	Anécdotas Autobiografías Biografías Blogs Cartas Chistes Crónicas Cuentos Diarios de vida Entrevistas Fábulas Guiones Historietas Informes etnográficos Leyendas Memorias de grado Mitos Noticias Novelas Obras de teatro Poemas Rimas	Advinanzas Cartas Cuadros sinópticos Esquemas Gráficas Informes Instructivos Listas Manuales de instrucción Mapas Mapas semánticos Planos Poemas Protocolos de observación Recetas Registros de observación Reglamentos Reglas de juego Retratos Rimas	Afiches Anexos Apéndices Apuntes Artículos de divulgación científica Capítulos de libros Cartas Cuadros sinópticos Definiciones Ensayos Esquemas Exámenes Fichas bibliográficas Fichas de lectura Fichas temáticas Fichas de citas Folleto Glosarios Gráficas Informes Instructivos Invitaciones Leyendas Listas Manuales Manuales de instrucción Mapas conceptuales Mitos Monografías Notas a pie de página Notas finales Parciales Cuestionarios Poemas Prólogos Protocolos de observación Publicaciones en actas de congresos Recetas Reglas de juegos Reseñas Resúmenes Revistas de divulgación científica Tesisnas Tesis	Actas de congreso Afiches publicitarios Blogs Cartas de lectores Comentarios en espacios virtuales Críticas artísticas Críticas deportivas Debates Editoriales Ensayos Entrevistas Exámenes Folleto publicitarios Foros de discusión Informes Invitaciones Monografías Parciales Ponencias Publicaciones Reglamentos Reseñas Tesisnas Tesis

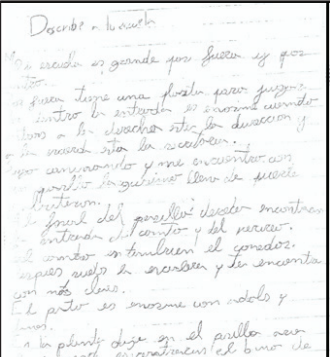
Conocimiento discursivo

El siguiente ejemplo muestra un uso posible de las Pautas en aula. A partir de la descripción elaborada por un niño de cuarto año de escuela se identificarán los descriptores que pueden dar cuenta de los conocimientos escritores con los que cuenta el niño en ese momento y para ese género en particular. A continuación presentamos una versión escaneada de la producción escrita por el niño y su

correspondiente transcripción no ortográfica, y una tabla en que se recogen los descriptores que dan cuenta de los conocimientos evidenciados en la producción escrita. Como se verá en la tabla, conviven en este caso en particular características de tipos escritores 3Ay 3B.

Imagen 4

Ejemplo de muestra de escritura

Describe a tu escuela	Describe a tu escuela (transcripción)
	Mi escuela es grande por fuera y por dentro. Por fuera tiene una plasita para jugar. Por dentro la entrada es enorme cuando entrás a la derecha está la dirección y a la izquierda está la secretaria. Sigo caminado y me encuentro con un pasillo larguísimo lleno de puertas y aberturas. Al final del pasillo derecho encontramos las entradas de canto y del recreo. El canto es también el comedor. Después subis la escalera y te encontras con más clases. El patio es enorme con árboles y tunas. En la planta baja en el pasillo así a la izquierda encontramos el baño de los barones y antes de la entrada al recreo está el baño de las niñas. En la planta alta después de subir la escalera de un lado a otro está el de los varones y del otro lado está el baño de las niñas.

Conocimiento del sistema de escritura	Producción textual	Conocimiento discursivo
3. A Está en un proceso de adquisición de la ortografía.	3. A Intenta establecer relaciones de coherencia y cohesión entre sus enunciados a través de la utilización de marcadores textuales y/o de signos de puntuación, y la reiteración de ciertos conectores como entonces, después, y, etc.	3. B Usa modos de representación en activa: describe los entornos a partir de su ubicación en un espacio.
3. A Está en un proceso de adquisición de la ortografía.	3. B Escribe textos breves adecuándose al género.	
3. B Se ha apropiado del sistema de escritura y automatiza el proceso de codificación.		

3. B Segmenta en forma adecuada la cadena gráfica: sílabas, palabras, oraciones y párrafos.		
3. B Emplea con adecuación a la norma el punto final.		

Tabla 1
Características del tipo escritor

Finalmente ilustramos en el siguiente cuadro la vinculación de las Pautas con algunos de los materiales elaborados por ProLEE. Si bien los componentes de la lectura y la escritura funcionan de manera interrelacionada, dado el cometido fundamental de ProLEE que se refiere a la elaboración de materiales, esta delimitación resulta imprescindible para equilibrar la producción de manera que los docentes puedan contar con una diversidad de materiales tal que les permita promover el conocimiento del lenguaje escrito de sus estudiantes.

COMPORTAMIENTO LECTOR	CONOCIMIENTO DEL SISTEMA	COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL	CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO	CONOCIMIENTO DISCURSIVO

¿Esto es un chiste?

Detección de humor en tuits

Santiago Castro
Grupo de Procesamiento de Lenguaje Natural,
Universidad de la República

Introducción

La risa caracteriza al ser humano como especie. El humor, que es un potencial causante de la risa, es un componente esencial en la comunicación social. Permite que la gente no se sienta infeliz y a la vez produce un ambiente más distendido. Aun cuando el humor ha sido estudiado desde el punto de vista psicológico, cognitivo o lingüístico (Raskin, 2012), su estudio desde un punto de vista computacional es todavía un área a explorar en el marco de la Lingüística Computacional. Algunos trabajos previos existen (Mulder y Nijholt, 2002), pero se está aún lejos de concretar una caracterización del humor que permita su reconocimiento y generación automática, en particular para el idioma español.

Identificar humor en un texto puede ser visto como un paso intermedio en la resolución de cuestiones más complicadas. Resultaría atractivo poder llegar a generar chistes, o más en general humor, en base a conocer qué atributos enriquecen en mejor medida al texto. Otro uso interesante de la salida de un detector de humor es poder decidir automáticamente si un fragmento de texto puede ser tomado seriamente o no. Por otro lado, como un uso más directo, la identificación de humor puede ser usada para encontrar chistes en Twitter, para buscar tuits potencialmente graciosos de algún tema del momento, o las respuestas graciosas a comentarios en la red social.

Concretamente, en este documento atacamos el problema de detectar humor de tuits en español. Nótese que esto sería distinto en textos de tamaño arbitrario, debido al largo de los tuits. En este caso se puede asumir que los tuits son humorísticos o bien no lo son, pero no

ambas cosas, ya que son breves (hasta 140 caracteres). Esto no siempre se cumple en otro tipo de textos, ya que puede haber chistes en algunas partes pero no en el todo. Asimismo, Twitter es una red social pública y popular, permitiendo obtener una gran cantidad de tuits para analizar de forma sencilla.

Ya que no existe una definición clara de qué es humor, ¿cómo podemos detectarlo? En este trabajo se discuten algunas ideas al respecto y finalmente se decide que la gente lo defina a través de votaciones. Una vez que tenemos definido un conjunto de tweets humorísticos, atacamos el problema de la detección de humor utilizando técnicas de aprendizaje supervisado, provenientes del área Aprendizaje Automático.

En este documento comenzamos presentando el problema de detectar humor y su estado del arte. Luego, mostramos cómo construimos un corpus para poder trabajar, describimos el clasificador usado y los resultados experimentales obtenidos. Finalmente presentamos las conclusiones.

Marco teórico

Humor Computacional

El Humor Computacional es un área reciente de estudio sobre el reconocimiento y la generación de humor de forma automática. La tarea de entender el lenguaje por parte de una computadora es difícil, y más aún si se trata de humor, teniendo en cuenta que suele utilizar lenguaje figurativo.

El humor no es fácil de definir. De acuerdo a la Real Academia Española, el humor es definido como una manera de presentar la realidad, resaltando el lado cómico o ridículo. Por otro lado, la definición de comedia es la de un tipo de drama que intenta causar risa. Sin embargo, ¿qué causa la risa? Hay varias teorías que intentar responder esta pregunta, y consecuentemente intentan encontrar qué es el humor. Un reporte del estado del arte sobre Humor y sobre Humor Computacional (Mulder y Nijholt, 2002) enumera algunas de ellas y las

resumimos a continuación. El lector notará que tienen ideas similares entre sí, aunque ponen el foco en distintas cosas.

Gruner (2000) desarrolla una teoría que aclama que el humor está relacionado con los sentimientos de superioridad, asegurando que siempre hay un ganador en todo chiste. Freud and Strachey (1971) y Minsky (1980) afirman que el humor es sobre revelar sentimientos oprimidos. En este caso, el humor libera el estrés causado por temas tabú, como la muerte, el matrimonio o el sexo. La Teoría de la Resolución de Incongruencias (Rutter, 1997) indica que dos objetos son presentados bajo el mismo concepto, con detalles aplicando a ambos y con similitudes, pero a medida que la narración progresa resulta que sólo uno de ellos es posible. Más aún, existen la Teoría de los Guiones Semánticos del Humor (Attardo y Raskin, 1991) y la Teoría General del Humor Verbal (Ruch, Attardo y Raskin, 1993). Ellas afirman que el humor se trata sobre dos guiones que entran en conflicto uno con el otro, en donde hay dos temas opuestos que se contrastan, como pequeño y grande, muerte y vida, normal y anormal, entre otros. Introduzcamos un ejemplo:

- Nada es imposible.
- A ver, tocate la espalda con la rodilla, mente positivista.

Siguiendo la Teoría de la Superioridad, el lector es el ganador cuando se ríe de la persona positiva, sintiendo un sentimiento de superioridad cuando el otro pierde la disputa. De acuerdo con la Teoría de la Liberación, nos reímos con el propósito de liberar tensión, que en este caso puede ser provocada al hablar de los límites de la vida, como cuando se dice “nada es imposible”. La Teoría de la Resolución de Incongruencias también aplica aquí ya que hay ambigüedad; con “nada es imposible” el ejemplo quiere decir que todos los sueños pueden cumplirse, pero la persona es contestada como si la oración fuera literal.

Detección de humor

El objetivo de este trabajo es clasificar tuits escritos en español como humorístico o no. Para poder hacer esto, los chistes necesitan estar completamente expresados en el texto, y ninguna información adicional debe ser requerida (además de la información contextual). Debido a que Twitter permite solamente publicaciones breves — no más de 140 caracteres — asumimos libremente que el texto es una unidad: o es completamente humorístico, o bien no lo es.

Estado del arte

No encontramos ningún intento de reconocer humor para el idioma español. Sin embargo, Mihalcea y Strapparava (2005) y Sjöbergh y Araki (2007) construyeron detectores de humor para el inglés haciendo uso de *one-liners*, i.e., textos de aproximadamente quince palabras. El aprendizaje supervisado fue usado para producir una salida — contenido humorístico o no humorístico — basado en características que intentan reflejar ciertas propiedades que el humor debería satisfacer. Más aún, Reyes, Buscaldi y Rosso (2009) y Reyes et al. (2009) han recabado y estudiado características específicas del humor, sin tener el objetivo de crear un reconocedor.

Una recopilación concisa de las características presentadas en estos trabajos se presenta a continuación:

- **Aliteración:** se trata sobre la repetición de fonemas (e.g., la rima es una aliteración).
- **Ambigüedad:** fundamentada principalmente por la Teoría de la Resolución de Incongruencias, la ambigüedad juega un rol importante, ya que da más de una interpretación posible a los textos.
- **Antonimia:** Siguiendo la Teoría de los Guiones Semánticos del Humor, se puede buscar por temas antónimos en los textos.
- **Jerga sexual:** la jerga sexual es común en los chistes, y está relacionado con la Teoría de la Liberación.
- **Negatividad:** hay cierto tipo de humor que tiende a tener connotaciones negativas. Se puede buscar por palabras que lo indiquen.

- **Palabras centradas en personas:** los textos humorísticos constantemente refieren a escenarios relacionados con personas, con diálogos y/o pronombres personales.
- **Palabras clave:** hay ciertas palabras que son más usadas en contextos humorísticos que en situaciones normales, como la mención de animales o a personas de ciertas nacionalidades.
- **Perplejidad del modelo de lenguaje:** se puede calcular de una secuencia de palabras dado un modelo y un corpus de texto base. Siguiendo este procedimiento, en el humor se encuentran textos menos predecibles.

En la Tabla 1 se presenta una comparación de los trabajos para el inglés, resumiendo las diferencias principales.

	Mihalcea y Strapparava (2005)	Sjöbergh y Araki (2007)
Ejemplos negativos	Oraciones del BNC (British National Corpus), titulares y proverbios	Otras oraciones del BNC
Acierto	96,95% con los titulares, 79,15% con el BNC y 84,82% con los proverbios	85,40%
Características	Aliteración, Antonimia y Jerga adulta	Aliteración, Ambigüedad, Palabras centradas en personas y Palabras clave

Tabla 1. Comparación de los enfoques para ambos trabajos. Los resultados obtenidos no son directamente comparables ya que usan corpus distintos.

Modelo construido

Aprendizaje Automático

El clasificador construido en este trabajo se basa en técnicas de Aprendizaje Automático, en particular en aprendizaje supervisado. A

continuación se comentan algunos conceptos básicos sobre el tema. El lector que quiera profundizar en ellos puede consultar Mitchell (1997).

El objetivo del área Aprendizaje Automático es hacer que una computadora *aprenda*. Se considera que aprende una tarea particular si consigue cierta mejora al suministrarle determinados datos (bajo una medida dada). Por ejemplo, un clasificador de correo no deseado podría tener un 95% de acierto si le suministramos cierto conjunto de correos electrónicos reales para que aprenda (*conjunto de entrenamiento*).

En particular, las técnicas de aprendizaje supervisado son aquellas que aprenden basadas en un conjunto de datos en donde se les indica cuál es la solución. Para el ejemplo del clasificador de correos, el conjunto tiene que tener indicado, para cada correo, si es deseado o no. En el presente trabajo se experimenta con varias técnicas. Por ejemplo, una de ellas es k-Nearest Neighbors (kNN) que sitúa a los elementos del conjunto de entrenamiento en un Espacio Vectorial definido, y al momento de clasificar una instancia no conocida hace una votación entre las k instancias más cercanas.

Corpus

Nuestro primer objetivo es construir un corpus con ejemplos humorísticos y no humorísticos de tuits. Basados en Mihalcea y Strapparava (2005), elegimos usar ejemplos no humorísticos que caen en las categorías *noticias*, *reflexiones* y *curiosidades*. Para conseguir ejemplos humorísticos, extraímos tuits de cuentas que aparecían luego de buscar la palabra “chistes”. En total, 16.488 tuits fueron extraídos de cuentas humorísticas y 22.875 de cuentas no humorísticas. Los dos grupos están compuestos por nueve cuentas de Twitter cada uno, con tres para cada categoría no humorística. La cantidad de tuits en cada categoría es similar.

Etiquetamos todos los tweets de noticias, reflexiones y curiosidades como no humorísticos, ya que un muestreo aleatorio mostró que no había humor en ellos. Contrariamente, no todos los tuits extraídos de cuentas humorísticas eran de humor. Muchos de ellos

eran usados para incrementar el número de seguidores, para expresar opinión sobre algún hecho o para apoyar una causa a través de retuits. Construimos una aplicación web — clasificahumor.com — y móvil para que gente a través de Internet pueda anotar los tuits provenientes de cuentas humorísticas. Para poder obtener la mayor cantidad de anotaciones posibles, mantuvimos el diseño simple. Por lo tanto, le mostramos tuits al azar a los anotadores (evitando duplicados), sin proveer instrucciones, y dejando que ellos implícitamente definan qué es humor y qué no. Los usuarios podían proveer un ranking de una a cinco estrellas para el tuit, indicar que no era humorístico o bien omitirlo.

En total, 33.531 anotaciones fueron recabadas. Aproximadamente la mitad de las anotaciones fueron no-humorísticas, mientras que la otra mitad se dividió aproximadamente entre las cinco estrellas. En la Figura 1 se muestra la distribución de votos. La medida Kappa de Fleiss para los tuits con dos anotaciones es 0.416 y para aquellos con seis anotaciones es 0.325.

Basado en este análisis, teníamos que decidir qué tuits eran considerados realmente humorísticos (*positivos*, en contraste con los *negativos*). La decisión consistió en indicar como positivos aquellos tuits cuya proporción de votos humorísticos sea mayor o igual a 60% y como negativos aquellos cuya proporción sea menor o igual a 30%. El resto son considerados *dudosos*, junto con los que no recibieron votos.

Para concluir, 5.952 tuits con considerados positivos. En este trabajo, el resto de los tuits provenientes de cuentas humorísticas no son tenidos en cuenta, pero quedan a disposición.

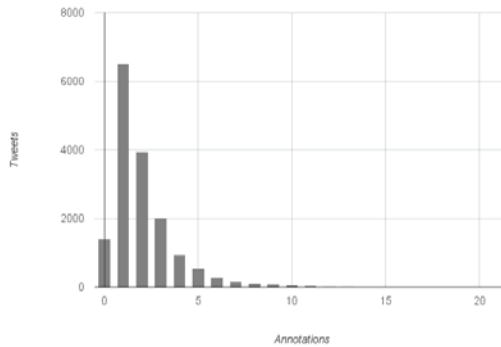


Figura 1. Distribución de las anotaciones. Notar que la mayoría de los tuits tienen pocas anotaciones.

Clasificador

Primero, dividimos los datos en 80% entrenamiento y 20% para posterior evaluación. De manera similar a los trabajos mencionados, construimos un clasificador de humor pero para el idioma español. Dichos trabajos usaron Support Vector Machine (SVM) y una versión multinomial de Naïve Bayes (MNB). Sin embargo, más técnicas de aprendizaje automático son experimentadas aquí: Árboles de Decisión (DT), k-Nearest Neighbors (kNN) y una versión gaussiana de Naïve Bayes (GNB). Los tuits son etiquetados gramaticalmente utilizando Freeling (Padró y Stanilovsky, 2012). Además, una mayor cantidad de características fueron implementadas, que se describen a continuación:

- **Antónimos:** dado un tuit, contamos la cantidad relativa de pares de antónimos existentes en él, basados en WordNet (Fellbaum, 1998).
- **Diálogo:** nos fijamos si el tuit es un diálogo o no.
- **Distancia temática:** la idea es verificar si el tuit es más cercano a una categoría de chiste de Chistes.com o a una oración de la Wikipedia. Se utilizó la técnica Bag of Words, junto con un clasificador MNB.
- **Enlaces:** se cuenta la cantidad de enlaces.

- **Exclamaciones:** el número relativo de símbolos de exclamación es contado.
- **Hashtags:** se cuenta la cantidad de hashtags del tuit. Se sospecha que cuanto mayor sea este número, más informal es el tuit y por tanto más probablemente sea humorístico.
- **Jerga adulta:** construimos un diccionario de palabras de este tipo y contamos la cantidad relativa de palabras de los tuits que pertenecen a él.
- **Negación:** se cuenta la cantidad relativa de veces que la palabra “no” aparece.
- **Palabras clave:** se cuenta la cantidad relativa de palabras que aparecen en un diccionario de 43 palabras comunes encontradas en chistes.
- **Palabras fuera del vocabulario:** se cuenta la cantidad relativa de palabras fuera de múltiples diccionarios, por separado: Freeling, Freeling-Google, Freeling-Wiktionary y Wiktionary.
- **Palabras mayúsculas:** se cuenta la cantidad relativa de palabras completamente en mayúsculas.
- **Palabras no españolas:** se cuenta la cantidad relativa de palabras que contengan caracteres fuera del alfabeto español.
- **Preguntas-respuestas:** un atributo interesante para los tuits es contar cuántas preguntas y respuestas hay presentes, una a continuación de la otra.
- **Presencia de animales:** primero se confecciona una lista de 103 nombres de animales para luego hacer el conteo relativo que aparecen en los tuits.
- **Primer y Segunda persona:** se cuenta la cantidad de verbos conjugados en primera y segunda personas, y los nombres y adjetivos que estén en concordancia con dichas conjugaciones.

Evaluación experimental

Dado que nuestro trabajo es el único que usa este corpus, y más aún el único en atacar el español, no podemos compararnos directamente con ningún otro trabajo. Por ende, desarrollamos dos

líneas base para compararnos, apuntando a ser ideas simples que pudieron haber sido hechas para atacar esta tarea. La primera (LB1) es un clasificador Naïve Bayes multinomial combinado con la técnica Bag of Words, de manera similar a la característica Distancia temática. La segunda (LB2) es un clasificador que predice todos los tuits como la clase más probable, *negativos*, teniendo una frecuencia de casi 83%. Se hace una comparación usando principalmente la medida F_1 . Queremos prestarle atención a los positivos (humorísticos) dándole importancia a los falsos positivos y falsos negativos. Sin embargo, también se reportan otras medidas. Los resultados se muestran en la

	Precisión	Recall	F_1	NPV	TNR	Neg. F_1	Acierto
LB1	0,617	0,846	0,714	0,966	0,892	0,714	0,885
LB2	N/D	0,000	N/D	0,830	1,000	0,907	0,830
SVM	0,836	0,689	0,755	0,938	0,972	0,955	0,925
DT	0,665	0,675	0,670	0,933	0,930	0,932	0,889
GNB	0,575	0,782	0,663	0,952	0,882	0,915	0,865
MNB	0,848	0,600	0,703	0,923	0,978	0,950	0,914
kNN	0,813	0,663	0,730	0,934	0,969	0,951	0,917

Tabla 2. Resultados obtenidos con las diferentes técnicas sobre el conjunto de evaluación. Los mejores resultados obtenidos fueron con SVM, incluso en términos de acierto. Adicionalmente, kNN mostró resultados satisfactorios. Estos dos enfoques superan a las líneas base, con el primero claramente superando al segundo. Por otro lado, GNB y DT muestra precisión pobre, a pesar de que GNB muestra el mejor recall.

Conclusiones

Se ensambló un corpus que sirve para este trabajo y para otras futuras investigaciones. Contiene más de 30.000 anotaciones para 16.488 tuits, provenientes de cuentas humorísticas, y también cuenta con 22.875 tuits provenientes de cuentas no humorísticas. Usos posibles del corpus incluyen análisis de datos así como también llevar a cabo tareas similares a este trabajo.

Construimos un clasificador que mejora las líneas base establecida. Support Vector Machine mostró ser la mejor técnica con una medida F_1 de 75,5%. Sin embargo, debe ser resaltado que el corpus construido no contiene una gran variedad de humor. Por lo tanto, algunas características pueden funcionar bien con él pero no en otros contextos.

Como trabajo futuro, características más complejas pueden ser construidas, como tratar de detectar juegos de palabras o ambigüedad. Otras técnicas de Aprendizaje Automática pueden ser experimentadas. También, podría ser interesante explotar las estrellas anotadas por la gente para intentar predecir qué tan gracioso es un chiste. Como tarea más difícil, se puede intentar generar humor. Finalmente, se podría llevar a cabo un estudio de cómo influencia el humor en los distintos contextos sociales, dependiendo del género, edad, áreas de interés, etc.

Referencias Bibliográficas

- ATTARDO, S., & RASKIN, V. (1991). *Script theory revis (it) Ed: Joke similarity and joke representation model*. Humor-International Journal of Humor Research, 4(3-4), 293-348.
- FELLBAUM, C. (1998). *WordNet*. John Wiley & Sons, Inc.
- FREUD, S., & STRACHEY, J. (1971). *Jokes and their relation to the unconscious*.

- GRUNER, C. R. (2000). *The game of humor: A comprehensive theory of why we laugh*. Transaction publishers.
- MIHALCEA, R., & STRAPPARAVA, C. (2005, October). *Making computers laugh: Investigations in automatic humor recognition*. In Proceedings of the Conference on Human Language Technology and Empirical Methods in Natural Language Processing (pp. 531-538). Association for Computational Linguistics.
- MINSKY, M. (1980). *Jokes and the logic of the cognitive unconscious*. In Cognitive constraints on communication (pp. 175-200). Springer Netherlands.
- MITCHELL, T. M. (1997). *Machine learning*. WCB.
- MULDER, M. P., & NIJHOLT, A. (2002). *Humour research: State of art* (No. TR-CTIT-02-34). University of Twente, Centre for Telematics and Information Technology.
- PADRÓ, L., & STANILOVSKY, E. (2012). *Freeling 3.0: Towards wider multilinguality*. In LREC2012.
- RASKIN, V. (2012). *Semantic mechanisms of humor* (Vol. 24). Springer Science & Business Media.
- REYES, A., BUSCALDI, D., & ROSSO, P. (2009). *An analysis of the impact of ambiguity on automatic humour recognition*. In Text, Speech and Dialogue (pp. 162-169). Springer Berlin/Heidelberg.
- REYES, A., ROSSO, P., MARTÍ, A., & TAULÉ, M. (2009). *Características y rasgos afectivos del humor: Un estudio de reconocimiento automático del humor en textos escolares en catalán*. Procesamiento del lenguaje natural, 43, 235-243.
- RUCH, W., ATTARDO, S., & RASKIN, V. (1993). *Toward an empirical verification of the general theory of verbal humor*. Humor-International Journal of Humor Research, 6(2), 123-136.
- RUTTER, J. (1997). *Stand-up as interaction: Performance and audience in comedy venues* (Doctoral dissertation, University of Salford).
- SJÖBERGH, J., & Araki, K. (2007, July). *Recognizing humor without recognizing meaning*. In WILF (pp. 469-476).

Procesamiento del Lenguaje Natural (PLN): Aspectos generales del área y posibles aplicaciones a la enseñanza de lenguas

Aiala Rosá

Luis Chiruzzo

1. Introducción

El Procesamiento de Lenguaje Natural (PLN) es una subdisciplina de la Inteligencia Artificial que estudia métodos y técnicas eficientes desde un punto de vista computacional para la comprensión y generación de lenguaje natural. Por lenguajes naturales se entienden los lenguajes utilizados por los seres humanos en el día a día (por ejemplo español, inglés, lenguas de señas) en contraposición a los lenguajes formales como el lenguaje matemático o los lenguajes de programación. La principal diferencia entre los lenguajes naturales y los formales es que los últimos se desarrollan y diseñan de manera de evitar la ambigüedad y se aplican sobre un dominio restringido, mientras que los primeros en general se desarrollan y varían a través del tiempo y son parte de una cultura, lo cual los hace más ricos, complejos y altamente ambiguos (Wasow, Perfors y Beaver, 2005).

En la actualidad, el PLN se encuentra por detrás de numerosas aplicaciones informáticas de uso diario, como pueden ser motores de búsqueda de información en Internet, como Google; traductores automáticos; transcriptores de voz a texto; predictores de escritura, típicamente para la escritura de mensajes en dispositivos móviles; asistentes digitales (*chatbots*), entre otros. En particular, en el ámbito educativo, es posible pensar en diferentes aportes que esta disciplina podría brindar mediante la aplicación de técnicas para la corrección o generación automática de textos.

En nuestro país, el grupo PLN (www.fing.edu.uy/inco/grupos/pln) del Instituto de Computación (Facultad de Ingeniería, Udelar) trabaja en esta área desde el año 1991, bajo la dirección de la Dra. Ing. Dina Wonsever, y en colaboración permanente con el Departamento de Teoría del Lenguaje y Lingüística General del Instituto de Lingüística (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar). Actualmente, el grupo cuenta con tres doctores formados en el área, cuatro magísteres (cursando el doctorado), y cinco ingenieros en informática, varios de ellos cursando la maestría. Las principales líneas de investigación que el grupo PLN ha desarrollado a lo largo de estos años son: análisis sintáctico automático, análisis temporal de textos, análisis de sentimiento y opiniones, extracción de información. En todas las líneas, el grupo ha trabajado tanto con enfoques simbólicos (escritura de reglas) como con métodos estadísticos, incluyendo los métodos más actuales como representaciones vectoriales de palabras y redes neuronales profundas.

En este artículo se intenta describir un panorama general de la disciplina, los tipos de problemas que trata y las principales dificultades que enfrenta, así como mostrar diferentes aplicaciones existentes del área y algunas potenciales aplicaciones educativas.

2. Desafíos que enfrenta el Procesamiento de Lenguaje Natural

En esta sección se describen generalidades del área, tomando como referencia principal el trabajo de (Jurafsky y Martin, 2008).

Una tarea de PLN usualmente puede descomponerse en seis etapas de procesamiento, las cuales se van aplicando en cascada (*pipeline*), debido a que la salida de una etapa es utilizada como entrada de la siguiente. Las etapas clásicas son:

- Fonética y Fonología: estudio de los sonidos lingüísticos usados para la comunicación humana.

- Morfología: estudio de la estructura interna de las palabras.
- Sintaxis: estudio de la estructuración (orden y agrupamiento) de las palabras en unidades mayores.
- Semántica: estudio del significado.
- Discurso: estudio de las unidades mayores a la oración.
- Pragmática: estudio de cómo el lenguaje se utiliza para cumplir objetivos.

La mayor dificultad que se encuentra a la hora de procesar el lenguaje humano, es el alto nivel de ambigüedad existente en todas las etapas anteriormente descritas.

Por ejemplo a nivel fonético se puede ver ambigüedad en el fenómeno de la homofonía: palabras que se escriben diferente pero se pronuncian de la misma manera, como “ola”/“hola” y “as”/“has”/“haz”. También existe ambigüedad al tratar de segmentar una secuencia de sonidos en palabras, por ejemplo: “Ató dos palos.” y “A todos, palos.” son frases que tienen la misma pronunciación. Un humano es capaz de desambiguar estas dos oraciones basándose en el contexto en que se enuncian, pero un proceso automático puede no tener conocimiento de ese contexto, o el mismo puede ser muy difícil de codificar. También existen casos en que la ambigüedad está presente a propósito, como en el calambur atribuido a Francisco de Quevedo: “Entre el clavel y la rosa, su majestad escoja.”

Puede también existir ambigüedad a nivel morfológico. Por ejemplo en la frase “Nosotros plantamos papas.” el verbo “plantamos” puede estar conjugado en presente o en pasado. A nivel sintáctico un problema muy común es el de la adjunción de grupos preposicionales (conocido como *PP attachment* en inglés). Consideremos la siguiente frase:

“Juan mató al carpincho con la escopeta.”

Existen dos posibles interpretaciones para esta oración que dan lugar a dos árboles sintácticos diferentes.

- a) Juan tenía la escopeta (ver figura 1).
- b) El carpincho tenía la escopeta (ver figura 2).

Para un humano es muy fácil resolver esta ambigüedad utilizando el sentido común: los seres humanos pueden usar escopetas mientras que los carpinchos no, por lo tanto la interpretación correcta es la a. Este tipo de información extra oración que se necesita para poder realizar la desambiguación se conoce como *conocimiento de mundo*, y es algo muy difícil de codificar de forma que un proceso automático pueda hacer uso de él.

Errores en este tipo de procesamiento pueden llegar a tener consecuencias graves, por ejemplo para la oración “*Los hombres y las mujeres que hayan cumplido 60 años pueden solicitar una pensión.*” se pueden realizar dos interpretaciones:

- a) [[Los hombres] y [las mujeres que hayan cumplido 60 años]] pueden solicitar una pensión.
- b) [[Los hombres y las mujeres] que hayan cumplido 60 años] pueden solicitar una pensión.

Para un humano es claro que la interpretación b es la correcta, pero si se utilizara un proceso automático para adjudicar o no pensiones basándose en el texto de la ley, deberá tenerse mucho cuidado en que el procesamiento no incurra en errores de este estilo.

También a nivel del discurso se dan ambigüedades que es necesario resolver. Por ejemplo, en el texto siguiente, para interpretar el significado de los diferentes pronombres es necesario identificar sus antecedentes dentro del contexto:

El hijo se va a jugar al billar, y en el momento en que va a tirar unacarambola sencillísima, el otro jugador le dice:

-Te apuesto un peso a que no la haces.

El hijo le responde:

- Te sorprenderás.

Todos se ríen. Él se ríe. Tira la carambola y no la hace. Paga su peso y todos le preguntan qué pasó, si era una carambola sencilla.

Extracto de: Algo muy grave va a suceder en este pueblo: Gabriel García Márquez

Para un sistema automático algunos pronombres en este texto son ambiguos, ya que hay diferentes nombres candidatos a ser antecedentes de cada uno. El pronombre *la* podría resolverse en base al análisis de información morfológica como género y número, ya que existe un único nombre femenino en el texto (*carambola*). Sin embargo, el pronombre *él* no puede resolverse solamente en base a esta información, ya que existen varios nombres singulares masculinos en el texto (*hijo, momento, jugador, peso*).

Una forma de tratar con la ambigüedad es incorporar información probabilística a los procesos de PLN. Por ejemplo: devolviendo un nivel de confianza junto con un resultado o permitiendo más de un resultado posible junto con la probabilidad de cada uno, considerando que la ambigüedad se resolverá más adelante durante el procesamiento.

3. Aplicaciones del Procesamiento de Lenguaje Natural

El uso de aplicaciones directamente vinculadas con PLN se ha vuelto cada vez más masivo en los últimos tiempos. Un ejemplo son las aplicaciones de traducción automática como Google Translate o Microsoft Translator. Para estas aplicaciones se cuenta con grandes corpus de texto paralelo (documentos que dicen lo mismo en dos o

más idiomas) y mediante análisis estadístico se construye una función que mapea frases de un idioma al otro (Brown et al., 1993).

La extracción de información es otra aplicación muy utilizada, que se trata de analizar grandes volúmenes de texto con la intención de llenar registros en una base de datos. Por ejemplo, se puede analizar anuncios clasificados para obtener información sobre trabajos pedidos u ofrecidos, extrayendo automáticamente rubro, localización, salario y horas de trabajo.

El análisis de sentimiento es una tarea de gran interés (Pang y Lee, 2008), cuyo objetivo es el estudio de diferentes aspectos vinculados al análisis de las opiniones que cada día numerosos usuarios vierten en los diferentes medios digitales existentes: prensa, foros, redes sociales. Estos medios se caracterizan por contener gran cantidad de información subjetiva y, en particular, opiniones y comentarios sobre las personas e instituciones de actualidad. Resulta de interés por ejemplo para una empresa conocer acerca de cuál de sus productos se habla en las redes sociales y qué opinión se tiene de ellos.

Otros ejemplos de aplicaciones existentes son el resumen automático, que supone el análisis de un texto o conjunto de textos y la generación de un texto mucho más corto que contenga la información relevante de los textos originales; y los asistentes a consultas (como Siri para Apple o el Asistente de Android) que realizan una interacción en lenguaje natural con el usuario de forma de ayudarlo a cumplir ciertos fines.

3.1 Problemas abordados por el grupo PLN

A continuación se describen las principales líneas de investigación en las que el grupo PLN ha estado trabajando en los últimos años.

Análisis de Sentimiento

El grupo PLN viene trabajando de manera continua en el área de Análisis de Sentimiento desde el año 2007, en el marco de una tesis de doctorado sobre identificación de opiniones de diferentes fuentes en textos de prensa (Rosá, 2011). Posteriormente, se extendió la investigación en esta línea en diferentes aspectos: identificación de fuentes correferentes y resolución de fuentes correspondientes a opiniones con sujetos omitidos o pronominales (Acerenza, 2012; Carbajal, 2014); identificación del tema de cada opinión (Zeballos, 2012); desarrollo de un sistema que permite buscar opiniones por fuente y por tema, con un valor de polaridad (positiva o negativa) asociado, en una base importante de textos de prensa de Uruguay (Stecanella et al., 2014; Dufort y Álvarez, Kremer y Mordecki, 2016). Actualmente, estamos trabajando en el estudio de la subjetividad en textos publicados en redes sociales, en particular Twitter. Recientemente, el grupo participó en el taller de análisis de sentimiento en tweets TASS 2017 (Martínez-Cámara et al., 2017), obteniendo muy buenos resultados. Vinculado al estudio de la subjetividad de tweets, se trabajó también en la detección de humor (Castro et al., 2016).

Análisis sintáctico

Dentro de los problemas centrales del *pipeline* de PLN se encuentra el problema de análisis sintáctico, que incluye tareas como el reconocimiento de los sintagmas dentro de la oración, sus funciones sintácticas y roles, y la construcción del árbol sintáctico asociado a ella. En el grupo PLN se ha investigado en diferentes subáreas de este problema como la segmentación de oraciones en proposiciones (Wonsever et al., 2006), desambiguación de comas (Garat, 2006) y análisis sintáctico utilizando el formalismo HPSG (Chiruzzo, 2015; Chiruzzo y Wonsever, 2016). También, a nivel de texto, se trabajó en el estudio de marcadores discursivos del español (Prada, 2002).

Estudio de eventos y su anclaje temporal

En esta área se intenta realizar el reconocimiento de porciones de texto que denotan marcas de tiempo o de duración, el reconocimiento de menciones a eventos o acciones en el texto, así como la identificación de relaciones entre los eventos y los periodos de tiempo en que ocurren. Se desarrolló un lenguaje de marcado para las expresiones temporales (Wonsever et al., 2015) y se ha trabajado en el reconocimiento y clasificación de las mismas (Etcheverry, 2016). En paralelo, se trabajó en la detección de los eventos mencionados en los textos (Wonsever et al., 2012) y en la determinación de su valor de factividad (realizado, no realizado, posible, etc.) (Wonsever, Rosá y Malcuori, 2016). Otra línea en la que se trabajó, relacionada con el estudio de la certeza con que se presentan los eventos, o afirmaciones en general, es la detección de lenguaje especulativo en textos científicos (Moncecchi, Minel y Wonsever, 2014).

3.2 Procesamiento de Lenguaje Natural aplicado a la enseñanza de lenguas

El desarrollo de aplicaciones de PLN orientadas a colaborar con tareas de enseñanza es un tema de estudio en el área desde sus inicios. Como puede leerse en un trabajo de (Litman, 2016), que incluye una revisión completa de este tipo de aplicaciones, existen diversos eventos regulares destinados al intercambio y el desarrollo de esta disciplina. En particular, este año se realiza la 12ª edición del workshop “Innovative Use of NLP for Building Educational Applications”, en el marco de una de las conferencias más importantes del área PLN (Empirical Methods for Natural Language Processing). El gran aumento del uso de tecnologías en las aulas conlleva un aumento importante en la cantidad de material digital (ejercicios propuestos por docentes, textos elaborados por estudiantes), que puede ser explotado mediante la aplicación de las técnicas estadísticas con las que se trabaja actualmente.

El vínculo entre el PLN y la enseñanza puede verse desde diferentes ángulos (Litman, 2016). Por un lado, es posible construir herramientas que asistan al docente en sus tareas, tanto en la generación de ejercicios como en la corrección de los trabajos de los estudiantes. Por otro lado, es posible desarrollar herramientas para asistir a los estudiantes en sus tareas. En los dos casos, puede tratarse de enseñanza de lenguas o de otras disciplinas en donde el lenguaje es solamente el medio para transmitir las ideas. También la aplicación de técnicas de PLN es de utilidad para el procesamiento de los intercambios que se dan en diferentes tipos de foros en donde estudiantes y docentes interactúan, principalmente cuando estos intercambios se vuelven muy numerosos y resulta difícil su procesamiento manual.

En cuanto a la enseñanza de lenguas, es posible pensar en contar con verificadores automáticos de ortografía y gramática, que asistan al docente en la tarea de corrección de textos. Para estas tareas, es posible la utilización de herramientas de análisis lingüístico, como analizadores morfológicos y analizadores sintácticos, que están alcanzando hoy en día resultados muy buenos. Para el español, en particular, la herramienta FreeLing (Padró y Stanilovsky, 2012), que es de uso libre, genera análisis sintácticos muy completos y con bajas tasas de error.

También en cuanto a la corrección de trabajos del estudiante, la detección de paráfrasis (Socher et al., 2011) (segmentos de texto que transmiten un mismo contenido) permitiría automatizar la corrección de respuestas a preguntas. En este sentido, nuestro grupo ha trabajado en el año 2014 en un proyecto sobre detección de preguntas equivalentes (Parodi y Correa, 2014), en base a un gran corpus de preguntas publicadas en foros de consultas en línea, en donde las preguntas se encuentran agrupadas por similitud de contenido. Los mismos métodos que se aplicaron a este problema podrían aplicarse a la detección de respuestas equivalentes, con el fin

de comparar las respuestas de estudiantes con las respuestas correctas elaboradas por los docentes, o a la detección de plagio.

En cuanto a la creación de aplicaciones didácticas para uso por parte de los estudiantes, nuestro grupo trabajó en la generación automática de crucigramas (Esteche et al., 2016). El sistema parte de un conjunto de textos de los cuales se extraen definiciones que luego se utilizan para armar una grilla que sigue el formato de los crucigramas estándar. El proceso es completamente automático, dado un conjunto de textos definido por un usuario, el sistema extrae las definiciones y genera la grilla con las pistas para ser completada. Esta aplicación permitiría evaluar la comprensión que los estudiantes logran del texto que se utiliza como punto de partida para la extracción de las definiciones

Por otro lado, el grupo ha tenido contacto con estudiantes de Ingeniería en Computación que están vinculados al Plan Ceibal, que estarían interesados en realizar su proyecto de fin de carrera en el área PLN, con el objetivo de procesar los intercambios que se dan entre estudiantes a través de la plataforma CREA, que se está utilizando actualmente en escuelas y liceos.

4. Conclusiones e implicancias

El área Procesamiento de Lenguaje Natural presenta un gran potencial para su aplicación a la enseñanza en general y, en particular, la enseñanza de las lenguas. Por un lado, permite automatizar tareas que insumen una gran dedicación horaria al docente, como la corrección de textos o de respuestas a preguntas. Por otro lado, es posible generar en forma automática herramientas didácticas, como crucigramas, que ayudan a la evaluación de la comprensión lectora. Asimismo, es posible aplicar técnicas del PLN para el procesamiento de grandes volúmenes de información, como pueden ser los intercambios entre estudiantes y docentes en foros de discusión o plataformas de enseñanza a distancia.

Finalmente, consideramos de gran interés para nuestro grupo explorar la posibilidad de elaborar proyectos orientados a desarrollar el potencial educativo de las herramientas de PLN en el Uruguay.

Referencias Bibliográficas

- WASOW, T., PERFORNS, A., & BEAVER, D. (2005). *The puzzle of ambiguity*. Morphology and the web of grammar: Essays in memory of Steven G. Lapointe, 265-282.
- JURAFSKY, D., & MARTIN, J. H. (2008). *Speech and language processing* (prentice hall series in artificial intelligence).
- BROWN, P. F., PIETRA, V. J. D., PIETRA, S. A. D., Y MERCER, R. L. (1993). *The mathematics of statistical machine translation: Parameter estimation*. Computational linguistics, 19(2), 263-311.
- PANG, B., Y LEE, L. (2008). Opinion mining and sentiment analysis. *Foundations and Trends® in Information Retrieval*, 2(1-2), 1-135.
- ROSÁ A. (2011) *Identificación de opiniones de diferentes fuentes en textos en español*. Proyecto de Apoyo a las Ciencias Básicas - Universidad de la República, Montevideo, Uruguay - École Doctorale Connaissance, Langage, Modélisation Université Paris Ouest, Nanterre, La Défense.
- ACERENZA F, RABOSTO M, ZUBIZARRETA M, ROSÁ A, Y WONSEVER D. (2012) *Resolución de correferencias entre fuentes de opiniones en español*. In: XXXVIII Conferencia Latinoamericana de Informática.

- CARABAJAL, M. (2014) *Desambiguación y expansión de nombres propios en consultas sobre textos de prensa*. Proyecto de Grado, Ingeniería en Computación, FIng, Udelar. Tutora: Aiala Rosá.
- ZEBALLOS, Y. (2012). *Identificación automática del asunto de opiniones en texto en idioma español*. Proyecto de Grado, Ingeniería en Computación, FIng, Udelar. Tutores: Aiala Rosá, Juan José Prada.
- STECANELLA, R., BONANATA, J., WONSEVER, D., Y ROSÁ, A. (2014, November). *Opinion Search in Spanish Written Press*. En Ibero-American Conference on Artificial Intelligence (pp. 307-318). Springer, Cham.
- DUFORT Y ÁLVAREZ, G., KREMER, F., y MORDECKI, G. (2016) *Determinación de la orientación semántica de las opiniones transmitidas en textos de prensa*. Proyecto de Grado, Ingeniería en Computación, FIng, Udelar. Tutora: Aiala Rosá.
- MARTÍNEZ-CÁMARA, E.; DÍAZ-GALIANO, M.; Julio. (2017, Setiembre). *Overview of TASS 2017*. En Proceedings of TASS 2017: Workshop on Semantic Analysis at SEPLN (TASS 2017). Vol. 1896. Serie CEUR Workshop Proceedings. CEUR-WS, Murcia, Spain".
- CASTRO, S., CUBERO, M., GARAT, D., Y MONCECCHI, G. (2016, November). *Is This a Joke? Detecting Humor in Spanish Tweets*. In Ibero-American Conference on Artificial Intelligence (pp. 139-150). Springer International Publishing.

WONSEVER, D., CAVIGLIA, S., COUTO, J., Y ROSÁ, A. (2006). *Un sistema para la segmentación en proposiciones de textos en español*. Letras de hoje, 144, 41.

GARAT, D. (2006). *Shallow parsing based on comma values*. In Advances in Artificial Intelligence-IBERAMIA-SBIA 2006 (pp. 492-501). Springer, Berlin, Heidelberg.

CHIRUZZO L. (2015) *Construcción de Recursos Lingüísticos para una Gramática HPSG para el Español*. Uruguay. Universidad de la República.

CHIRUZZO L. & WONSEVER D. (2016) *Transforming the AnCorpus corpus to HPSG*. In: Proceedings of the Joint 2016 Conference on Head-driven Phrase Structure Grammar and Lexical Functional Grammar. Warsaw, Poland: CSLI Publications; 2016. p. 182-93.

PRADA, J. (2002). *Marcadores del discurso en español*. Tesis.

WONSEVER, D., ROSÁ, A., MALCUORI, M., & ETCHEVERRY, M. (2015). *TEMANTEX: A Markup Language for Spanish Temporal Expressions and Indicators*. Research in Computing Science, 97, 9-19.

ETCHEVERRY M. (2016) *Tratamiento de Expresiones Temporales con Redes Neuronales Artificiales y Representaciones Distribuidas de las Palabras*. Uruguay: Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República.

WONSEVER, D., ROSÁ, A., MALCUORI, M., MONCECCHI, G., Y DESCOINS A.(2012) *Event Annotation Schemes and Event Recognition in Spanish Texts*. In: Gelbukh A, editor. Computational Linguistics and Intelligent Text Processing, 13th International Conference, CICLing

2012. Springer. p. 206-18. (Lecture Notes in Computer Science).

WONSEVER D., ROSÁ A. & MALCUORI M. (2016) *Factuality Annotation and Learning in Spanish Texts*. In: Proceedings of Language Resources and Evaluation 2016. Portoroz, Slovenia.

MONCECCHI, G., MINEL, J. L., & WONSEVER, D. (2014, November). *The Influence of Syntactic Information on Hedge Scope Detection*. In Ibero-American Conference on Artificial Intelligence (pp. 83-94). Springer, Cham.

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

PADRÓ, L., & STANILOVSKY, E. (2012) *FreeLing 3.0: Towards Wider Multilinguality*. Proceedings of the Language Resources and Evaluation Conference (LREC 2012) ELRA. Istanbul, Turkey.

SOCHER, R., HUANG, E. H., PENNIN, J., MANNING, C. D., (2011). *Dynamic pooling and unfolding recursive autoencoders for paraphrase detection*. In Advances in Neural Information Processing Systems (pp. 801-809).

PARODI, M. & CORREA, H. (2014) *Reconocimiento automático de implicaciones textuales en preguntas sobre temas de computación*. Proyecto del programa PAIE - CSIC. Accesible en:

<http://www.estudiantes.csic.edu.uy/2015/09/01/fing-reconocimiento-automatico-de-implicaciones-textuales-en-preguntas-sobre-temas-de-computacion/> (visitado 15/8/2017)

ESTECHE, J., ROMERO, R., CHIRUZZO, L., & ROSÁ, A. (2016, October). *Automatic definition extraction and crosswords generation from news text*. In Computing Conference (CLEI), 2016 XLII Latin American (pp. 1-8). IEEE.

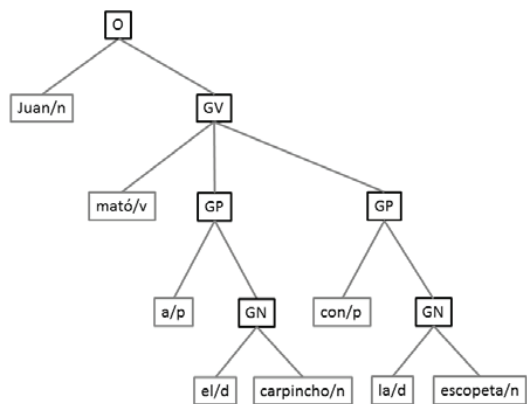


Figura 1: Árbol sintáctico considerando que Juan lleva la escopeta.

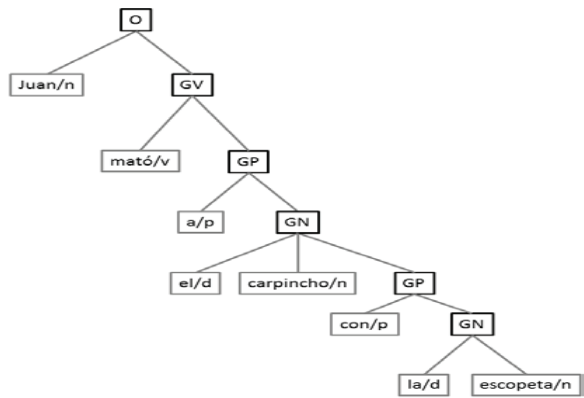


Figura 2: Árbol sintáctico considerando que el carpincho lleva la escopeta.

Oscilaciones cerebrales y adquisición de la lectura

Camila Zugarramurdi

Introducción: la lectura, una habilidad adquirida

La lectura, a diferencia de la lengua oral, es una práctica cultural que requiere de enseñanza y aprendizaje (Defior, 2014). Las dificultades en la lectura, que se estima alcanzan al menos a un 10% de la población mundial, conllevan consecuencias a largo plazo en la vida tanto personal como profesional de aquellos que las padecen, producto de la exclusión del sistema educativo, entre las que se reportan limitaciones en el desarrollo socio-emocional y mayores tasas de depresión y ansiedad (Arnold et al., 2005; Sprenger-Charolles, Siegel, Jiménez, & Ziegler, 2011). Es por esto que la posibilidad de *predecir* futuras dificultades en la lectura en niños prelectores es fundamental para lograr intervenciones tempranas y atenuar las consecuencias perniciosas de estas dificultades. Sin embargo, a pesar de la vasta literatura disponible sobre cuáles son las habilidades prerequisites necesarias para una exitosa adquisición de la lectura y posibles estrategias de remediación, en nuestro país apenas el 53% de los estudiantes de enseñanza media alcanza competencias mínimas en lectura, y solo el 17% dentro de los que no las alcanza culmina la educación media superior, frente al 90% entre aquellos que sí las alcanza (Cardozo, 2016; INEE, 2016). Es innegable que existe una diversidad de componentes que intervienen en un desarrollo saludable, tales como la nutrición, un sueño apropiado y una estimulación acorde a las necesidades de cada etapa, entre otras. No obstante, aún en niños que presentan estas necesidades básicas cubiertas, encontramos alta incidencia de dificultades en la lectura y sus consecuencias a largo plazo. ¿Por qué, aun cuando sabemos cuáles son las habilidades centrales a desarrollar para evitar dificultades en la adquisición de la lectura, el impacto de las dificultades es tan alto en

nuestro país? Si bien los perfiles individuales presentan características singulares que dificultan en algunos casos las posibilidades de generalización entre niños, existen suficientes trayectorias comunes que permiten desarrollar estrategias también comunes con el fin de monitorear y detectar dificultades tempranamente.

Aprender a leer: forma y sonido

Durante la etapa más temprana de adquisición de la lectura debe dominarse la *decodificación* del texto escrito, esto es, la conversión de *grafemas* (o letras) a *fonemas* (la representación abstracta de los sonidos o fonos). Si bien el objetivo final de la lectura es la comprensión, para ello es imperante lograr la fluidez lectora que depende de una decodificación rápida y sin esfuerzo, de modo que los recursos cognitivos puedan centrarse en la construcción del significado del texto. Diversos modelos han intentado especificar los procesos subyacentes a la lectura relevantes en etapas tempranas, centrándose en el *reconocimiento de la palabra escrita* (Fig. 1)(Coltheart, Rastle, Perry, Langdon, & Ziegler, 2001; Seidenberg & McClelland, 1989). A pesar de que presentan diferencias mecánísticas que han mantenido el debate vivo durante las últimas tres décadas, coinciden en subrayar la importancia cardinal de la *lengua oral* al inicio de la adquisición de la lectura, la cual disminuye luego de que automatiza la decodificación.

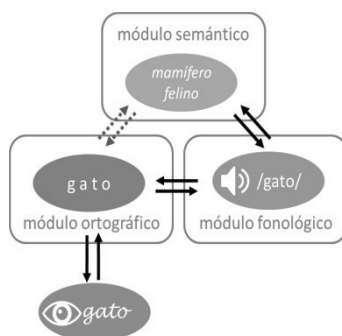


Figura 1. Diagrama del modelo del triángulo del reconocimiento visual de las palabras ADDIN CSL_CITATION { "citationItems" : [{ "id" : "ITEM-1",

"itemData" : { "ISSN" : "0033-295X", "PMID" : "2798649", "abstract" : "A parallel distributed processing model of visual word recognition and pronunciation is described. The model consists of sets of orthographic and phonological units and an interlevel of hidden units. Weights on connections between units were modified during a training phase using the back-propagation learning algorithm. The model simulates many aspects of human performance, including (a) differences

Vamos a detenernos pues en esta relación entre el código escrito y el código oral (módulos ortográfico y fonológico en la Fig.1). La enseñanza de la lectura se enfrenta a menudo como una competencia que se adquiere desde cero cuando comienza la instrucción formal. Sin embargo, existe un fuerte andamiaje sobre el cual el novel lector puede apoyarse para comenzar: al momento en que un niño o niña se enfrenta a la tarea de la lectura ya posee un amplio vocabulario y comprensión oral. La tarea titánica y novedosa que implica aprender a leer *no* es acceder a significados de palabras individuales y asociarlos entre ellos, habilidad que ya está entrenada en la oralidad (si bien cada modalidad tiene sus particularidades) sino la conversión del código escrito de la palabra a su correspondiente sonido, cuyo significado el niño o niña ya conoce. Esto no implica, tal como muestran tanto los modelos computacionales de lectura mencionados anteriormente como diversos estudios empíricos (ver por ejemplo Barton, Hanif, Eklinder Björnström, & Hills, 2014), que el reconocimiento de la palabra sea global. En etapas tempranas de adquisición de la lectura el reconocimiento de la palabra procede *serialmente* letra a letra y no globalmente. Un estudio típico presenta una palabra en un monitor y le pide a un participante que la nombre, o señale lo más rápido posible si es una palabra real o una palabra inventada (pseudopalabra). Este tipo de estudio se ha replicado decenas de veces, y los resultados muestran que para lectores novatos el tiempo que toma identificar o nombrar la palabra presentada depende de la cantidad de letras que esta tenga mientras que para lectores expertos este efecto desaparece. La pérdida del efecto del

largo de la palabra en la velocidad de decodificación en lectores expertos se debe a que estos ya han automatizado la decodificación – excepto para palabras desconocidas o de muy baja frecuencia de uso– y por lo tanto la vía principal de acceso al significado se da directamente desde el reconocimiento de la forma visual de la palabra hacia el significado, sin necesidad de que medie la fonología (módulo ortográfico y semántico en el modelo de la Fig. 1, vía marcada con flechas punteadas). La vía de conversión *ortográfico-fonológica serial* descrita para etapas tempranas implica que el niño que intenta aprender a leer debe manejar con experticia, por un lado, las letras del alfabeto y por otro sus sonidos correspondientes, lo que denominamos conciencia fonológica. Estos son dos de los predictores más importantes de una eficaz decodificación.

Predictores de la adquisición de la lectura

El estudio de la adquisición de la lectura lleva a cuenta varias décadas de investigación, la cual ha resultado en un alto consenso en la comunidad científica sobre cuáles son las habilidades previas más importantes para aprender a leer con éxito (por una revisión en español ver Defior, 2014; en inglés ver Hulme & Snowling, 2013). Las evidencias convergen en tres candidatos principales: el conocimiento de las letras, la velocidad de denominación y la conciencia fonológica (Fig. 2). Cabe destacar, en primer lugar, que estos tres predictores juegan un rol fundamental en las etapas más tempranas de adquisición de la lectura, cuando se automatiza la decodificación, y su mediación cae a medida que los esfuerzos se centran en la comprensión y ya no en la decodificación. En segundo lugar, si bien existen diferencias menores en el peso relativo de cada predictor según las características de la lengua, diversos estudios han mostrado que estos mismos tres predictores tienen son relevantes en todas las lenguas en los que se han evaluado (Caravolas et al., 2012; Ziegler et al., 2010). Describiremos brevemente los primeros dos, y luego nos concentraremos en la conciencia fonológica, por ser el de mayor poder predictor.



Figura 2. Principales predictores del desempeño lector.

El rol del *conocimiento del nombre o sonido de las letras* en la adquisición de la lectura es en primera instancia autoexplicativo. Tal como se describió anteriormente, uno de los hitos en dominar la decodificación es la asociación entre sonidos y letras, y para ello es necesario conocer las letras propiamente. Asimismo, diversos estudios muestran que aquellos niños que presentan mejor conocimiento de las letras tienen menos dificultades en la adquisición de la lectura (Torppa, Poikkeus, Laakso, Eklund, & Lyytinen, 2006). El aprendizaje del nombre o sonido de las letras se sostiene sobre el aprendizaje asociativo entre estímulos visuales y estímulos auditivos. Esto juega un rol fundamental tanto en la asociación entre letras y sonidos propiamente dichos, necesarios para la decodificación de palabras desconocidas, como en la asociación del sonido global de una palabra con su significado almacenado a partir del conocimiento oral de la lengua. El conocimiento de las letras medido *previo* a la instrucción lectora es un fiable predictor del desempeño lector. Esto sugiere la intervención y el entrenamiento del conocimiento de las letras como una de las áreas en las que se puede y debe trabajar para aumentar las probabilidades de un proceso de adquisición de la lectura exitoso.

En segundo lugar, la *velocidad de denominación* (o RAN, por su nombre en inglés *rapid automatized naming*) ha mostrado un fuerte rol predictor en la velocidad y precisión de la decodificación (Norton &

Wolf, 2012). Esta tarea consiste en nombrar de manera continua un conjunto de elementos alfanuméricos (letras y números) o no alfanuméricos (objetos y colores), organizados en una matriz de filas y columnas (Fig. 3B). Esta tarea requiere del acceso léxico del nombre de los estímulos, similar al que se realiza durante la lectura experta con la forma global de las palabras, así como del movimiento ocular y atencional para pasar de un estímulo al siguiente, análogo al requerido durante la lectura de un texto. El entrenamiento en esta tarea no mejora la decodificación futura, pero dificultades en esta tarea permiten predecir el desempeño lector, independientemente del desempeño en conciencia fonológica, por lo que aún hoy se utiliza como herramienta de monitoreo y permite, junto con otras medidas, distinguir niños con desarrollo lector típico de niños con dislexia, una dificultad en la lectura que no se corresponde con la inteligencia general u otras habilidades cognitivas.

Por último, la *conciencia fonológica* se define como la capacidad de manipular los sonidos de la lengua, en especial en los niveles subléxicos de sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas (National Reading Panel, 2000). La conciencia fonológica es una medida de la representación mental que un niño o niña tiene sobre los sonidos que conforman la lengua, en particular en sus unidades más pequeñas, los fonemas. Esta habilidad puede medirse en tareas tales como segmentar palabras en sus sílabas o fonemas constituyentes, identificar una sílaba o un fonema en una palabra, o decidir si dos palabras riman. La conciencia fonológica a nivel de fonema es el principal predictor de la velocidad de decodificación en etapas iniciales de la adquisición de la lectura (Melby-Lervåg, Lyster, & Hulme, 2012). Como se señalaba anteriormente, la decodificación es una condición *sine qua non* para una exitosa adquisición de la lectura. Por lo tanto, una buena conciencia fonológica es un requisito indispensable (aunque no suficiente) para comprender lo que se lee. Esto se ha evidenciado de diversas formas. Por una parte, múltiples estudios correlacionales han mostrado diferencias significativas en niveles de conciencia fonológica entre niños con y sin diagnóstico de dislexia, lo cual

evidencia que la conciencia fonológica juega un rol en la lectura. Sin embargo, este tipo de estudios no permite hacer inferencias sobre la relación causal entre ambos fenómenos, bien podría ser que un tercer factor que no fue medido mediara la relación entre conciencia fonológica y desempeño lector. Sin embargo, por otra parte existe evidencia proveniente de estudios longitudinales que sí permiten avanzar en la evaluación de relaciones causales. En estudios de este tipo, se miden las habilidades de conciencia fonológica previa a la instrucción lectora (por ejemplo, en inicial de 5) y posteriormente en los mismos niños se mide el desempeño lector en 1º o 2º año de educación primaria. Los resultados muestran que aquellos niños con mejores niveles de conciencia fonológica a los 5 años presentan mejor desempeño en velocidad de decodificación en 1º y 2º año de primaria, independientemente de sus otras habilidades cognitivas como la memoria de corto plazo, el vocabulario o la inteligencia general (Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004). ¡Esto implica que midiendo la conciencia fonológica *antes* del inicio de la instrucción lectora es posible detectar a aquellos niños que presentarán dificultades en aprender a leer! Por último, un tercer tipo de estudios, los estudios de intervención, aportarían las evidencias críticas para establecer el rol causal de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura. En estos, típicamente se selecciona un grupo de participantes y se asigna a uno de dos grupos al azar, en uno de los grupos se realiza un entrenamiento que se espera tenga un efecto sobre la variables a medir (en este caso, la decodificación) y en el otro no se realiza ningún entrenamiento o se realiza un entrenamiento irrelevante. Si luego del entrenamiento se observan diferencias en la variable de interés, esto debe responder al entrenamiento y no a otras características de los participantes, ya que estos se asignaron al azar a cada grupo. Los estudios disponibles de este tipo evidencian que el entrenamiento en conciencia fonológica, en especial a nivel de fonema, tiene un impacto fundamentalmente sobre los niños y niñas que están en riesgo de presentar dificultades en la lectura, aquellos que más lo necesitan (Bowyer-Crane et al., 2008; Hatcher, Hulme, & Snowling, 2004; Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

Estas tres medidas, el conocimiento de las letras, la velocidad de denominación y la conciencia fonológica, han sido de gran utilidad en la detección y prevención de dificultades en la lectura, pero no explican cuál es la causa última de estas dificultades. ¿Por qué algunos niños desarrollan buenas habilidades de conciencia fonológica y otros no? ¿Y qué podemos hacer para remediarlo? En los últimos años, evidencias provenientes del procesamiento auditivo de la lengua oral, principalmente desde las neurociencias, han resultado promisorias para la comprensión de los principios computacionales que explican estas diferencias.

Conciencia fonológica y bases neurales del procesamiento auditivo

Como se mencionó anteriormente, la adquisición del principio alfabético —la noción de que las letras en la palabra escrita representan los sonidos de la lengua— requiere de representaciones fonológicas a nivel de fonema, es decir, la capacidad de identificar individualmente cada uno de los sonidos individuales de la lengua oral, de modo de lograr la asociación entre grafemas y fonemas. No obstante, esta es una tarea compleja, ya que el flujo auditivo de la lengua oral es continuo, por lo que la identificación de fonemas individuales requiere de la segmentación de este flujo. ¿Cómo es posible, previo a manejar el código escrito que nos ayuda a identificar cada uno de los sonidos individuales de la lengua, segmentar un flujo continuo que no presenta marcadores entre el fin de una palabra y la otra, o más aun, entre el fin de un sonido y el comienzo del siguiente? (Fig. 3A). En los últimos años, múltiples modelos convergen en sugerir que esta segmentación se produce a partir de las claves obtenidas de la descomposición del estímulo auditivo en los distintos ritmos que lo componen. Durante el discurso, la señal acústica del habla fluctúa en amplitud (lo que percibimos como cambios de volumen) en distintas escalas de tiempo, o ritmos. Los ritmos más lentos corresponden a lo que reconocemos como prosodia o entonación, el “canto” del habla. Este ritmo cambia en el entorno de 1 a 3 hercios (ciclos por segundo). Las sílabas por su parte cambian a un ritmo de aproximadamente 4 a 8

hercios, esto es, normalmente se producen entre 4 y 8 sílabas por segundo, y la duración de cada sílaba está en el entorno de los 100 a 200 milisegundos (un milisegundo corresponde a una milésima de segundo). Por último, los fonemas o sonidos individuales se producen a un ritmo de entre 25 y 35 por segundo, con una duración de aproximadamente 30 milisegundos por fonema. ¿Por qué son importantes estos ritmos? Se ha observado que la actividad eléctrica del cerebro, que es una medida indirecta de la actividad de las neuronas, también fluctúa a estos ritmos (Fig. 3B)(Goswami, 2011). En la literatura neurocientífica a estas ondas se las denomina oscilaciones cerebrales, y sus ritmos se refieren como delta, theta y gamma respectivamente, cuando se mide la actividad eléctrica del cerebro a través de la técnica de electroencefalografía (EEG). Algunas evidencias experimentales y computacionales sugieren que los ritmos lentos del cerebro (en el rango de delta y theta) se sincronizan con los ritmos lentos del habla, y que estos ritmos lentos en el cerebro modifican la amplitud de los ritmos más rápidos. Los ritmos más rápidos en el cerebro coinciden entonces con los ritmos de cambio de fonemas. Es como si el cerebro *parara la oreja* (técnicamente, modula la amplitud) para *escuchar mejor* cuando llega un fonema. Este se presenta entonces como un mecanismo de segmentación e identificación de fonemas individuales (Giraud & Poeppel, 2012). Por lo tanto, si la sincronización de los ritmos lentos del cerebro con los ritmos lentos del habla está perturbada, se verá afectada la capacidad de segmentar e identificar fonemas, y por lo tanto la conciencia fonológica y sus consecuentes dificultades en la adquisición de la lectura. ¿Cómo podemos testear estas hipótesis?

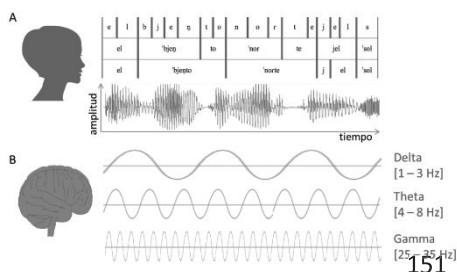


Figura 3. Ritmos del habla y ritmos cerebrales. (A) Cambios de amplitud en la señal acústica del habla para la frase “El viento norte y el sol”. Nótese que en la señal acústica no hay ninguna clave que permita identificar el fin de una palabra o sonido y el

comienzo del siguiente. (B) Ilustración de ondas cerebrales en los mismos ritmos que se observan para prosodia, sílabas y fonemas del panel A.

En un estudio reciente, Carreiras y colaboradores realizaron un experimento con adultos y niños con y sin dificultades en la lectura (Molinaro, Lizarazu, Lallier, Bourguignon, & Carreiras, 2016). Los participantes escuchaban un estímulo auditivo formado por oraciones mientras se registraba la actividad eléctrica de su cerebro. Los investigadores midieron la relación entre los ritmos lentos de las oraciones (en el rango de delta, correspondiente a la prosodia) y los cambios de los ritmos lentos del cerebro, y encontraron que las personas con dificultades en la lectura —tanto adultos como niños— mostraban una sincronización menos precisa. Esta y otras evidencias empíricas sugieren que el modelo de sincronización de las ondas cerebrales es prometedor para explicar la calidad en la segmentación e identificación de fonemas. Ahora bien, ¿cómo un modelo sobre el funcionamiento neuronal puede aportar a las prácticas educativas y a las intervenciones en pos de disminuir la incidencia de dificultades en la lectura?

Conclusión: Sinergia entre predictores y bases neurales

Si bien la investigación sobre los mecanismos neurales subyacentes al procesamiento de la lengua oral tiene un valor en sí misma para avanzar en la comprensión del procesamiento de información en el sistema nervioso, actualmente no es factible usar medidas de neuroimagen (como el EEG) en la predicción de las dificultades lectoras en el entorno educativo; para ello es necesario volver al nivel del comportamiento observable. No obstante, la integración de estas evidencias, gracias a que proveen explicaciones más detalladas, podría potenciar la capacidad de tareas comportamentales de predecir más precisamente habilidades futuras. En este sentido, un estudio reciente del grupo de Kraus y colaboradores ilustra este fenómeno (Woodruff Carr, White-Schwoch, Tierney, Strait, & Kraus, 2014). En dicho estudio niños de 3 y 4 años realizaban dos tareas críticas: escuchaban un estímulo auditivo

mientras se registraba su actividad eléctrica cerebral mediante EEG, y tocaban el tambor siguiendo un ritmo de entre 1 y 3 hercios. El objetivo del estudio era relacionar la sincronización cerebral con la sincronización motora al tocar el tambor, ¿es posible medir indirectamente en el comportamiento la sincronización cerebral a un estímulo auditivo? Los resultados muestran que aquellos niños con sincronización cerebral más precisa, medida con EEG, también muestran sincronización motora más precisa cuando tocan el tambor. Más aún, los mismos niños también muestran mejor desempeño en tareas de conciencia fonológica, velocidad de denominación y memoria fonológica de corto plazo. Estudios como este sugieren que, a través de tareas comportamentales fácilmente implementables en un entorno educativo, se podría indirectamente medir la precisión en la sincronización de ritmos cerebrales lentos, mejorar la validez predictora de dichas tareas y diseñar intervenciones de remediación más precisas. Por ejemplo, el entrenamiento en habilidades rítmicas y musicales está empezando a surgir como un fuerte candidato en estrategias de intervención sobre dificultades de la lectura cuando se detectan tempranamente (Thomson, Leong, & Goswami, 2013). El entrenamiento musical es una actividad intrínsecamente motivante y más lúdica que un abordaje directo sobre la conciencia fonológica. Queda aún camino por recorrer en cuanto a la detección, prevención y remediación de las dificultades en la adquisición de la lectura, pero las teorías y evidencias actuales son promisorias en cuanto a proveer herramientas para que cada vez menos niños sufran las consecuencias de una lectura ineficaz.

Referencias Bibliográficas

- ARNOLD, E. M., GOLDSTON, D. B., WALSH, A. K., REBOUSSIN, B. A., DANIEL, S. S., HICKMAN, E., & WOOD, F. B. (2005). Severity of Emotional and Behavioral Problems Among Poor and Typical Readers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), 205–217. Article. <http://doi.org/10.1007/s10802-005-1828-9>

- BARTON, J. J. S., HANIF, H. M., EKLINDER, L., & HILLS, C. (2014). The word-length effect in reading: A review. *Cognitive Neuropsychology*, 31(5–6), 378–412. JOUR. <http://doi.org/10.1080/02643294.2014.895314>
- BOWYER-CRANE, C., SNOWLING, M. J., DUFF, F. J., FIELDSEND, E., CARROLL, J. M., MILES, J., HULME, C. (2008). Improving early language and literacy skills: Differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 49(4), 422–432. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01849.x>
- CARAVOLAS, M., LERVÅG, A., MOUSIKOU, P., EFRIM, C., LITAVSKY, M., ONOCHIE-QUINTANILLA, E., HULME, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Supplemental Material*, (March), 1–33.
- CARDOZO, S. (2016). *Trayectorias educativas en la educación media PISA-L 2009-2014*. Montevideo: INEE - Grupo de estudios sobre Transiciones Educación-Trabajo (TET).
- COLTHEART, M., RASTLE, K., PERRY, C., LANGDON, R., & ZIEGLER, J. (2001). DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204–56. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11212628>
- DEFIOR, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula*, 20, 25–44.
- GIRAUD, A.-L., & Poeppel, D. (2012). Cortical oscillations and speech processing: emerging computational principles and operations. *Nature Neuroscience*, 15(4), 511–7. <http://doi.org/10.1038/nn.3063>

- GOSWAMI, U. (2011). A temporal sampling framework for developmental dyslexia. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(1), 3–10. <http://doi.org/10.1016/j.tics.2010.10.001>
- HATCHER, P. J., HULME, C., & SNOWLING, M. J. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45(2), 338–358. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00225.x>
- HULME, C., & SNOWLING, M. J. (2013). Learning to Read: What We Know and What We Need to Understand Better. *Child Development Perspectives*, 7(1), 1–5. <http://doi.org/10.1111/cdep.12005>
- INEEd. (2016). *Revisión de políticas para mejorar la efectividad del uso de los recursos educativos*. Montevideo: Informe país – Uruguay, mimeo.
- MELBY-LERVÅG, M., LYSTER, S.-A., & HULME, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322–352. <http://doi.org/10.1037/a0026744>
- MOLINARO, N., LIZARAZU, M., LALLIER, M., BOURGUIGNON, M., & CARREIRAS, M. (2016). Out-of-synchrony speech entrainment in developmental dyslexia. *Human Brain Mapping*, 2783(April), 2767–2783. <http://doi.org/10.1002/hbm.23206>
- MUTER, V., HULME, C., SNOWLING, M. J., & STEVENSON, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665–81. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.665>

- NATIONAL READING PANEL. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. *NIH Publication No. 00-4769*, 7, 35. <http://doi.org/10.1002/ppul.1950070418>
- NORTON, E. S., & WOLF, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology*, 63, 427–52. <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100431>
- SEIDENBERG, M. S., & McCLELLAND, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96(4), 523–68. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2798649>
- SPRENGER-CHAROLLES, L., SIEGEL, L. S., JIMÉNEZ, J. E., & ZIEGLER, J. C. (2011). Prevalence and Reliability of Phonological, Surface, and Mixed Profiles in Dyslexia: A Review of Studies Conducted in Languages Varying in Orthographic Depth. *Scientific Studies of Reading*, 15(6), 498–521. <http://doi.org/10.1080/10888438.2010.524463>
- THOMSON, J. M., LEONG, V., & GOSWAMI, U. (2013). Auditory processing interventions and developmental dyslexia: A comparison of phonemic and rhythmic approaches. *Reading and Writing*, 26(2), 139–161. <http://doi.org/10.1007/s11145-012-9359-6>
- TORPPA, M., POIKKEUS, A.-M., LAAKSO, M.-L., EKLUND, K., & LYYTINEN, H. (2006). Predicting delayed letter knowledge development and its relation to grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. *Developmental Psychology*, 42(6), 1128–1142. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1128>

- WOLF, M., & KATZIR-COHEN, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 37–41. Retrieved from http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S1532799XS SR0503_2
- WOODRUFF CARR, K., WHITE-SCHWOCH, T. (2014). Beat synchronization predicts neural speech encoding and reading readiness in preschoolers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 1–6. <http://doi.org/10.1073/pnas.1406219111>
- ZIEGLER, J. C., BERTRAND, D., TOTH, D. (2010). Orthographic Depth and Its Impact on Universal Predictors of Reading: A Cross-Language Investigation. *Psychological Science*, 21(4), 551–559. <http://doi.org/10.1177/0956797610363406>



Design Thinking: Diseño para pensar la educación

Alejandra Martínez

Ana Olivet

Introducción

El Departamento de Diseño (DdD) de CETP-UTU tiene como objetivo incorporar el diseño a la oferta educativa de la institución, como herramienta de innovación para el desarrollo humano, promoviendo el desempeño local y regional a partir de su integración al sistema social y productivo. Dentro de sus líneas de trabajo se encuentra la sensibilización en metodologías y pensamiento de diseño como herramienta para la innovación en el campo educativo, social y productivo.

En esta línea es que DdD se presenta en el 9° Foro de Lenguas con una propuesta de seminario - taller participativo que permita realizar una reflexión crítica junto a los **docentes de lenguas sobre su práctica educativa utilizando el diseño como** herramienta de abordaje. Participaron del seminario - taller docentes de diferentes áreas de la enseñanza, investigación y aprendizaje de lenguas extranjeras con quienes se trabajaron temáticas vinculadas al pensamiento lateral, la creatividad, la empatía, la innovación y la resolución de problemas complejos. Para lo cual se utilizaron metodologías de diseño basadas en el sistema de Design Thinking propuesto por la Universidad de Stanford, adaptadas para el objetivo planteado y la población participante -docentes de lenguas extranjeras-. Como resultado se obtuvo una reflexión colectiva sobre la enseñanza de lenguas y una reflexión personal sobre la propia práctica que se concretó en nuevas e interesantes preguntas de investigación.

Este artículo presenta los lineamientos teóricos y contextuales en los cuales se inscribe la experiencia, los aportes relevantes que las metodologías de diseño tienen para aportar a la educación y se presenta la experiencia del 9° Foro de Lenguas como caso de aplicación práctica.

Marco teórico

La incorporación del diseño en la educación como herramienta de innovación en el campo educativo está vinculada a una concepción del estudiante como un sujeto versátil, flexible, que pueda usar y combinar estrategias de acuerdo a la tarea y el contexto en que se produce el aprendizaje (Echazarra 2016, p 102). En este contexto la generación de conocimiento se produce a través de la experiencia, los estudiantes aprenden mediante la práctica, buscan formarse y se ayudan por medio de otros profesionales prácticos con experiencia (Schön 1998). Por lo tanto, la formación en lenguas extranjeras se concibe dentro de este enfoque como una forma que combina conocimientos de enseñanza de la lengua con la preparación para enfrentar desafíos de un mundo profesional cambiante, lo que implica un conocimiento profundo del contexto y procesos empáticos de acercamiento al estudiante. Esta forma de generar conocimiento y aprendizajes tiene sus fundamentos en el pensamiento creativo y en especial, en el pensamiento de diseño.

En cuanto al pensamiento creativo, desde la neurociencia se encuentran evidencias sobre la forma en que se desarrolla dicho pensamiento, y la implicancia de estos procesos en la generación de soluciones. Siguiendo a Bachrach (2015) el cerebro humano desarrolla sus mecanismos de pensamiento siguiendo lo que llama *avenidas del pensamiento*, es decir, las certezas elaboradas, la experiencia vivida y la cultura en la cual está inmerso. La creatividad consiste en el ejercicio consciente de salir de las *avenidas del pensamiento*, para transitar por caminos desconocidos, en otras palabras, desafiar el status quo. Por lo tanto, para poder obtener un cambio en los resultados es necesario generar un cambio en la esfera del comportamiento, es decir, en las acciones que se realizan para obtener los resultados; y éstas se encuentran influidas por el pensamiento y las emociones. De esta manera, el autor enfatiza la necesidad de contar con un ambiente emocionalmente contenido para el *pensar nuevo*, ya que transitar por caminos desconocidos conlleva grandes posibilidades de equivocación. Por último, la evidencia indica que únicamente el 2% de las personas

son talentosamente creativas, por lo tanto, el restante 98% requiere ejercitar el pensamiento creativo, la generación de conexiones inusuales (conceptual blending), y el trabajo en equipo aumentando la diversidad de perspectivas sobre la temática a resolver (ibidem, 2015).

De acuerdo a Zurbriggen y González (2014:343) el pensamiento de diseño “Es un proceso no lineal, producto del ensayo y el error, del aprendizaje por medio del hacer (learning-by-doing), basado en la evidencia y en un alto grado de experimentación.”

En este sentido, el pensamiento de diseño habilita la creación de soluciones que involucren nuevas perspectivas para abordar situaciones complejas de manera no tradicional. Desde esta perspectiva, el pensamiento de diseño se configura en un elemento importante en el proceso pedagógico, ya que permite generar estrategias, desarrollar procesos, y proponer experiencias a través de herramientas creativas y analíticas, poniendo al estudiante en el centro del proceso educativo.

El contexto de enseñanza actual asume un complejo panorama que involucra la propuesta pedagógica, la situación del centro educativo, las condiciones socioeconómicas de la población estudiantil y las políticas educativas vigentes. En cualquier caso la propuesta pedagógica implica resolver problemáticas complejas con recursos limitados e intereses contrapuestos, lo que genera que las soluciones no sean de fácil alcance. “We need to educate open-minded innovators who won't be afraid of finding the future solutions by trialling”, testing and failing (Anttonen, 2017). En este escenario la innovación conducida por el diseño y la creatividad tienen un rol importante que cumplir. Países como Finlandia, Corea y Singapur han apostado por la integración del diseño en los procesos educativos con excelentes resultados.

En el caso de Finlandia, ha apostado por la formación del cuerpo docente en habilidades para la innovación como paso inevitable para la incorporación del diseño en los ciclos primario y secundario de la educación. La Universidad de Aalto y la Universidad de Helsinki, han desarrollado un Diploma en Innovación en Educación cuyo objetivo es integrar prácticas educativas de vanguardia en los ambientes de

aprendizaje y contribuir al desarrollo de nuevas aptitudes y competencias del siglo XXI a nivel nacional, organizativo y personal - cooperación, creatividad y aprendizaje continuo (www.aaltoee.com).

El Banco Mundial señala que Corea ha desarrollado una estrategia tendiente a la innovación que propende el desarrollo social y económico del país. Para lo cual ha invertido en competencias consideradas pertinentes, entre las cuales se incluyen habilidades de resolución de problemas, habilidades de aprendizaje, habilidades de comunicación, habilidades para la autogestión y habilidades sociales (www.blogs.worldbank.org).

Singapur ha logrado reducir la brecha entre la educación técnica y la industria a través del Plan Económico Único de Singapur donde la innovación en educación técnica es una parte importante programa. Esto implica la incorporación de competencias para la innovación que permitan adquirir conocimientos y valores para el trabajo y la formación continua en la economía global ([www.http://asiasociety.org](http://asiasociety.org)).

En suma, el pensamiento de diseño es un enfoque innovador, que brinda herramientas y técnicas que pueden generar cambios significativos en las prácticas educativas. Según indica Mollenhauer (2014) para avanzar en estos enfoques es imprescindible generar modelos instrumentales guiados por el diseño, entendidos como sistemas compuestos por métodos, técnicas e instrumentos, que puedan ser replicados. Existen diversos modelos instrumentales desarrollados básicamente en Europa y Estados Unidos, en el siguiente gráfico se presenta un resumen gráfico de los modelos más relevantes seleccionados por Mollenhauer (2014).

Gráfico: Mollenhauer 2014

1 Stephan Moritz



2 Stickdorm y Shneider



3 UK Design Council



4 Xenia Villadas



5 Live Work Studio



6 Service design toolkit



7 Engine



8 Ideo



En este contexto, resulta relevante el desarrollo de un modelo instrumental contextualizado y aplicable a la educación uruguaya. El Departamento de Diseño del CETP-UTU está avanzando en esta dirección entendiendo la dimensión estratégica de la educación pública en cuanto a su cobertura e incidencia social. Particularmente la incorporación del diseño en la Educación Técnico - Tecnológica del CETP-UTU se asocia a los lineamientos institucionales de universalización de la educación de calidad, y cobra importancia como herramienta posibilitadora de innovación, vinculada al cambio tecnológico y profesional para el desarrollo productivo nacional y asociada al modelo de educación como herramienta metodológica y didáctica.

Desarrollo del artículo

El diseño como herramienta para solucionar problemas complejos

El pensamiento de diseño es una herramienta potente para la generación de estrategias pedagógicas que involucren nuevas perspectivas para abordar situaciones complejas de manera no tradicional. Siguiendo a Burnette (www.idesignthinking.com) es un proceso de pensamiento creativo y crítico que permite organizar información e ideas, tomar decisiones, resolver problemas y generar conocimiento. Es un elemento importante en la toma de decisiones, permite desarrollar procesos de aprendizaje, experiencias de aula, espacios de intercambio estudiantil y docente, a través de herramientas creativas y analíticas, que cuestionan las necesidades, posibilidades y requerimientos para mejorar las prácticas docentes poniendo al estudiante en el centro. Pero es relevante profundizar en los aspectos y características que permiten efectivamente generar los cambios en los abordajes de aula y por lo tanto en las habilidades de los estudiantes.

Aportes del diseño a la educación

El Diseño como forma de abordaje de situaciones, problemas, desafíos, utiliza metodologías y herramientas de diagnóstico y análisis de contexto cualitativos, provenientes de la etnografía y la antropología, que colocan a las personas en el centro del problema, logrando un conocimiento profundo de las mismas (necesidades, sentimientos, expectativas, deseos, etc), de las situaciones (problemáticas, mecanismos de aprendizaje, procesos, etc.) y del contexto (familiar, barrial, político, económico, social, etc.). Esto permite entender la complejidad en sus distintas dimensiones, y generar miradas empáticas para identificar la propuesta educativa (formas de abordar contenidos, de trabajar con la espacialidad del entorno de aprendizaje, de contemplar al estudiante, de participación).

Las herramientas creativas utilizadas en diseño para la identificación de problemas y la generación de alternativas, permiten a través del pensamiento divergente la conexión de conceptos de forma inusual, logrando alternativas no tradicionales.

En el proceso creativo todas las ideas valen y pueden ser útiles en sí mismas o como origen de otras nuevas. Las primeras ideas por lo general son las más recurrentes y menos innovadoras, por lo que es necesario pensar mucho y pensar con otros para lograr acercarnos a ideas que hagan la diferencia. Estas metodologías resultan interesantes en el proceso pedagógico porque facilitan la participación y aceptan todas las formas de pensar, las contempla e incluye para construir nuevas formas.

Por lo dicho anteriormente, el diseño es una disciplina de trabajo en equipo, que se vale de muchas miradas para la generación de soluciones pertinentes. Por lo que sus metodologías son participativas, habilitantes, integradoras. Esta característica de trabajo colaborativo fusionada con la de empatía permiten la co-creación, el co-diseño, en el cual el usuario final participa activamente de la formulación de la solución, tanto en la definición del problema, en la generación de ideas, como en la validación de las soluciones finales. Los procesos de co-creación empoderan a los destinatarios, los hacen protagonistas y subrayan la capacidad creativa que todos tenemos. ¿Cómo sería una clase donde los estudiantes construyeran junto al docente un plan de trabajo, la modalidad de abordaje de ciertos contenidos o su espacio de aula?

Entonces, el diseño aborda las problemáticas desde todas las miradas que las atraviesan, es interdisciplinar y transversal. Trabaja de manera integrada con otras disciplinas y a su vez lidera el proceso porque sus metodologías son transversales. En la educación lo vemos aplicado en el aprendizaje por proyectos, pero también podría ser útil en la reformulación de espacios educativos integrando arquitectura, diseño industrial, pedagogías, sociología, urbanismo, política, la mirada y experiencia de todos los usuarios finales (estudiantes, docentes, dirección, personal de la institución).

En el proceso de diseño es de mucha importancia prototipar las soluciones. Esto quiere decir hacerlas reales, tangibles. La materialidad (o realidad) acota, limita, y nos desafía a resolver nuevos problemas (de producción, de implementación). En la educación el prototipado de estrategias permite testear, iterar y equivocarse rápido “smart failure”, para entonces modificar y mejorar las siguientes versiones de la propuesta educativa, formas de abordaje en aula, producciones de los estudiantes.

En este último caso la evaluación de las propuestas son fundamentales en cuanto a oportunidad para el aprendizaje, las devoluciones muestran los puntos fuertes y los puntos a mejorar y guían al estudiante en los ajustes necesarios para la mejora.

Por último, el diseño trabaja con elementos visuales de comunicación, esto permite transmitir mensajes de manera concreta y clara logrando una mejor comunicación con los estudiantes, colegas y el entorno.

“El diseño no sustituye, suma”

Caso de estudio 9º Foro de Lenguas

En el marco del 9º Foro de Lenguas organizado por el Programa de Políticas Lingüísticas del Consejo Directivo Central de ANEP, el Departamento de Diseño del CETP (DdD) realizó un taller para docentes e investigadores de lenguas extranjeras que tuvo por objetivo la reflexión sobre las prácticas de enseñanza de la lengua extranjera en cada una de sus especialidades. La reflexión fue conducida por metodologías de diseño en formato taller donde se experimentaron técnicas de desarrollo del pensamiento lateral, empatía, categorización analítica y desarrollo de preguntas de investigación.

En cuanto a la estructura, la propuesta tuvo una duración de 3 horas dividida en dos módulos y tuvo una participación de más de 30 docentes de diversas áreas. El primer módulo se realizó en formato seminario donde se abordaron temáticas de pensamiento lateral a través de ejercicios cortos de creatividad y ensayo de herramientas que

permitieron a los participantes acercarse de una manera vivencial a la temática. El segundo módulo tuvo una duración mayor y estuvo guiado por una metodología de taller basada en la propuesta de Design Thinking, reelaborada por el equipo del DdD considerando la temática, los perfiles de participantes y el tiempo disponible. Se trabajó en dinámicas de equipo con un facilitador del DdD que acompañó el proceso.

Se utilizó como disparador una pregunta inicial *¿Cómo enseñamos lengua?* Esta pregunta buscó abordar la temática de la enseñanza de lenguas desde una perspectiva personal, apelando a la reflexión sobre la propia práctica. Para llevar adelante esta reflexión se trabajó en modalidad de equipo donde cada grupo entrevistó en profundidad a un “cliente”, en este caso un docente de lenguas extranjeras. La entrevista se desarrolló siguiendo pautas específicas brindadas por el DdD orientadas a identificar lo que la persona hace, piensa y siente en y sobre su práctica educativa. Una vez obtenida la información en profundidad el equipo (sin el docente entrevistado) trabajó en esquematizar el proceso de enseñanza de lenguas del docente entrevistado, identificando en el esquema puntos críticos vinculados a les tres esferas mencionadas: el hacer, el pensar y el sentir. A partir del esquema, se detectaron diez oportunidades de mejora por cada integrante del grupo (aproximadamente unas cincuenta o sesenta mejoras por esquema). Luego se categorizaron y se seleccionaron las diez oportunidades más novedosas. En todo proceso de creación colectiva que se proponga generar una solución empática para un problema real es imperativa la instancia de validación. En este caso particular el docente inicialmente entrevistado selecciona tres de las diez oportunidades novedosas, previamente seleccionadas por el equipo. Junto con el entrevistado el equipo selecciona una idea final definiendo en conjunto criterios de elegibilidad sugeridos por el DdD vinculados a la validez externa y validez interna de la oportunidad de mejora. A partir de esta definición cada equipo generó una nueva pregunta pertinente que podrá ser guía de futuras reflexiones sobre la práctica educativa:

- Cómo contemplar la corporalidad del estudiante?
- Cómo elegir temáticas empáticas?
- Cómo acercar la cultura al estudiante?
- Cómo empoderar y hacer protagonista al estudiante?

Como resultado del taller se obtuvo cuatro nuevas preguntas que podrán motivar futuras investigaciones, la sistematización de los procesos de enseñanza de lengua extranjera realizados por los equipos colaborativamente, así como los puntos críticos y las oportunidades de mejora identificadas. Todo este material disponible para los participantes será sin duda valioso para la práctica cotidiana.

Conclusión e implicancias

La incorporación del diseño en la educación es sin dudas un campo de la política, la investigación y la práctica educativa que se encuentra aún en un estadio incipiente de desarrollo en Uruguay. Si bien existen experiencias en el contexto internacional como Finlandia, Corea y Singapur, con muy buenos resultados, estas son excepcionales como políticas educativas de carácter nacional.

En este sentido, resulta relevante el desarrollo de un modelo instrumental para Uruguay que permita avanzar en esta área. El Departamento de Diseño del CETP está realizando un gran esfuerzo de experimentación y sistematización de experiencias que permita en un futuro avanzar hacia un modelo instrumental, que abone el terreno para el desarrollo de una política nacional de innovación educativa. El caso del 9º Foro de Lenguas permite visualizar las potencialidades de la metodología planteada y los posibles lineamientos y abordajes para un futuro cercano. Sus resultados son sin duda valiosos para la práctica cotidiana y para la reflexión colectiva.

En suma, el pensamiento de diseño como herramienta para la innovación en los procesos educativos se presenta como una oportunidad para el desarrollo de habilidades que permitan enfrentar los desafíos sociales, económicos y culturales de un futuro dinámico e incierto.

Referencias Bibliográficas

- ALBORNOZ, M. (2009), Indicadores de innovación: las dificultades de un concepto en evolución Mario Albornoz. Revista CTS, nº 13, vol. 5, pág. 9-25.
- BACHRACH, E. (2015). Ágilmente. Ed. Conecta.
- DE BONO, E. (1991). El pensamiento creativo> el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas. Ed. Paidós Ibérica, 12a edición.
- ECHAZARRA, A. et al. (2016), "How teachers teach and students learn: Successful strategies for school", OCDE Education Working Papers, No. 130, OCDE Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5jm29kpt0xxx-en>
- MOLLENHAUER K. (2014). Modelos y Metodologías design_driven para el desarrollo estratégico de la Innovación y el Emprendimiento Social, en Memorias del Primer Encuentro Internacional de Diseño: Diseño para el Cambio / textos compilados por Carlos Córdoba-Cely, Harold Bonilla Mora y Javier Arteaga Romero. - 1a ed.
- SCHÖN, D. A. (1998), El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona. Paidós Ibérica, Edición; 1a. ed.
- ZURBRIGGEN, C. & GONZÁLEZ LAGO, M. (2014) Innovación y Co-creación: Nuevos desafíos para las Políticas Públicas, Uruguay. Revista de Gestión Pública. Volumen III, Número 2. ISSN 0719-1820, pp. 329-361.

Páginas consultadas

<https://blog.nordkapp.fi/sprinkling-design-thinking-into-elementary-school-98a43fa7eb9b>. Consultada el 8 de setiembre de 2017.

http://www.designthinkingforeducators.com/Design-Thinking-para-Educadores_Spanish.pdf. Consultada el 8 de setiembre de 2017.

<http://www.idesignthinking.com/05tooltech/01tooltech.html>. Consultada el 8 de setiembre de 2017.

<http://asiasociety.org/global-cities-education-network/singapore-innovation-technical-education>. Consultada el 12 de setiembre de 2017.

<http://blogs.worldbank.org/education/five-innovative-education-trends-korea>. Consultada el 12 de setiembre de 2017.

<http://www.aaltoee.com/program/diploma-innovation-education/general-info>. Consultada el 12 de setiembre de 2017.

<http://www.muotoilutarinat.fi/en/article/design-and-helsinki/>. Consultada el 12 de setiembre de 2017.

<https://blog.nordkapp.fi/sprinkling-design-thinking-into-elementary-school-98a43fa7eb9b>. Consultada el 12 de setiembre de 2017.

http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education. Consultada el 12 de setiembre de 2017.

Sección II

Ponencias Generales



Por una práctica más Interdisciplinaria en las clases de Español/Lengua Extranjera en la Enseñanza Media Técnica

Daniela Balduino de Souza Vieira
Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa Balbi

Introducción

Este artículo presenta una propuesta de trabajo para las clases de Español/Lengua Extranjera (E/LE) del Curso Técnico Integrado en Electrónica del Instituto Federal Fluminense (IFF) del *campus* Campos Guarus, en la ciudad de Campos de los Goytacazes, Río de Janeiro, Brasil. El Proyecto Político Pedagógico del curso muestra que el IFF basa sus trabajos en: a) formación de profesionales que actúen con creatividad y ética para la transformación social, b) inserción y comprometimiento social ante su comunidad, c) formación plena del individuo, su desarrollo personal, profesional y como ciudadano. Para cumplir su propuesta de Educación Profesional Tecnológica en el ámbito nacional, el Instituto ofrece cursos de diferentes niveles y modalidades. El Curso Técnico Integrado en Electrónica corresponde a la enseñanza secundaria sumada a la formación profesional técnica, en nuestro trabajo la llamamos Enseñanza Media Técnica, puesto que la enseñanza Básica en Brasil – la que antecede a la formación de nivel Superior – se divide en nivel Fundamental I y II y nivel Medio. Los cursos Técnicos del IFF-Guarus traen, en el Proyecto Político Pedagógico, la idea de que “el proceso de formación profesional debe atender a las necesidades inter y multiculturales” y que “los cambios acelerados en la economía y en el sistema productivo exigen la creación y adaptación de cualificaciones profesionales”. A partir de esos principios presentamos una estrategia práctica que busca promover mayor interés e integración de los estudiantes del 1º año de ese curso con la asignatura de Español/Lengua Extranjera (E/LE).

El eje de la enseñanza de E/LE en Brasil está en importantes documentos que la orientan, como las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (OCEM, 2006) y los Parámetros Curriculares

Nacionales (PCN, 2000). Dichos documentos destacan el valor de la formación ciudadana que conduzca a esos estudiantes a una actuación activa, crítica y reflexiva ante la sociedad donde viven, además resaltan la importancia del E/LE en ese periodo de iniciación de la formación profesional. Complementando el referencial teórico de este trabajo, los aportes teóricos de la Lingüística Aplicada y del Abordaje Comunicativo para la enseñanza de lenguas fomentan su desarrollo.

Sobre la base de la matriz curricular del curso, fueron seleccionados temas y vocabularios específicos del área de Electrónica, compatibles con el nivel de los estudiantes, para que realicen trabajos de investigación, de lectura y de escrita en E/LE, seguido de ponencias en clase. El reto principal de esta actividad fue llevar a cabo una propuesta de enseñanza menos restrictiva y más interdisciplinar, a partir de la asignatura Español de 1º año del Curso Técnico en Electrónica Integrado a la Enseñanza Media.

De las Leyes a la Clase: la base legal que nos lleva a la práctica pedagógica en clases de E/LE

El hecho de comunicar forma parte de la vida humana, no importa dónde, cuándo o de qué forma nos comunicamos. El lenguaje, en sus amplias formas de manifestarse, permite que nosotros, los seres humanos, interactuemos. Al abordar ese punto que hace alusión al valor del lenguaje, no se puede olvidar de las lenguas, sea oral, escrita o de señal, como una importante forma de expresión y de interacción.

En importantes documentos oficiales del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) básicos para la educación en Brasil, la enseñanza de las lenguas está presente. Presentaremos algunos apuntes que tratan de la enseñanza de las lenguas extranjera, foco de este trabajo.

Ya en la Ley de Directivas y Bases de la Educación Nacional (Ley nº 9.394/96), el inciso III del Artículo 36 que trata del currículo de la Enseñanza Media incluye una lengua extranjera como asignatura obligatoria y una segunda lengua extranjera en carácter optativo. En

agosto de 2005, con la Ley 11.161, la oferta del Español/Lengua Extranjera (E/LE) pasa a ser obligatoria en todas las escuelas en Brasil.

Según los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) (Brasil, 2000), en la parte del eje de Lenguaje, Códigos y sus Tecnologías, el lenguaje no se concreta sólo, en medio a nada, puesto que “su gran reto es la interacción, la comunicación con otro, dentro de un espacio social” (p. 5), siendo la lengua una de sus formas. Por eso es importante también, además del trabajo lingüístico hecho a partir de actos comunicativos, no importa a qué género o tipología textual pertenezca, reflexionar acerca del lenguaje y sus sistemas por medio de estudios históricos, sociales y culturales, teniendo en cuenta el cotidiano del alumno. Así destacamos algunas competencias que deberán ser desarrolladas a lo largo de Enseñanza Media:

- Comprender y usar los sistemas simbólicos de los diferentes lenguajes como medios de organización cognitiva de la realidad por la constitución de significados, expresión, comunicación e información. (...)
- Analizar, interpretar y aplicar los recursos expresivos de los lenguajes, relacionando textos a sus contextos, según la naturaleza, función, organización de las manifestaciones, de acuerdo con las condiciones de producción y recepción. (...)
- Utilizar los lenguajes como medio de expresión, información y comunicación en situaciones intersubjetivas, que exijan grados de distanciamiento y reflexión sobre los contextos y estatutos de interlocutores; y saber ponerse como protagonista en el proceso de producción-reflexión. (...)
- Conocer y usar lengua(s) extranjera(s) moderna(s) como instrumento de acceso a informaciones y a otras culturas y grupos sociales. (...)

(Brasil, 2000, p. 6 - 11).

Está claro que la globalización ha acortado los límites en casi todo el mundo, por eso el desarrollo de esas competencias es imprescindible en el proceso de enseñanza y aprendizaje del E/LE que tiene como principios la formación académica, personal y profesional.

Manteniendo ese pensamiento crítico-reflexivo acerca de la importancia de las lenguas en la formación del alumno, las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (OCM) (Brasil, 2006), en especial para Lenguas Extranjeras, presenta su objetivo:

Retomar la reflexión sobre la función educacional de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en la enseñanza media y resaltar su importancia; reafirmar la relevancia de la noción de ciudadanía y discutir la práctica de esa noción en la enseñanza de Lenguas Extranjeras; discutir el problema de la exclusión en la enseñanza a vista de valores "globalizantes" y el sentimiento de inclusión frecuentemente aliado al conocimiento de Lenguas Extranjeras; introducir las teorías sobre el lenguaje y las nuevas tecnologías y hacer sugerencias sobre la práctica de la enseñanza de Lenguas Extranjeras por medio de esas

(Brasil, 2006, p. 87).

De esa manera, se percibe que el compromiso del profesor de E/LE en la enseñanza media va más lejos y no puede limitarse simplemente a enseñar un idioma extranjero porque la formación completa del individuo debe formar parte de las preocupaciones educacionales de esa asignatura. Para las OCM (Brasil, 2006), la enseñanza de Lenguas Extranjeras debe interactuar con otras asignaturas, buscando establecer interdependencias, convergencias, "desempeñando un papel diferenciado en la construcción colectiva del conocimiento y en la formación del ciudadano" (p. 131). Considerando que con ese documento enseñar Lenguas Extranjeras va más allá de presentar objetivos instrumentales porque la formación integral del alumno es primordial; los principios del Documento Base de la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio Integrada a la

Enseñanza Media (Brasil, 2007) complementan este diálogo establecido en esta fundamentación.

Ese Documento Base direccionado específicamente para esa modalidad de enseñanza – la enseñanza media, última etapa de la Educación Básica –, enfatiza que, en una concepción de educación integrada, la educación general debe formar parte de la formación profesional, de modo que se supere la dicotomía trabajo manual/trabajo intelectual, formando trabajadores ciudadanos.

Dicho eso, se llega a lo que propone el Documento Base de la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio Integrada a la Enseñanza Media (Brasil, 2007): “la formación integral, plena, completa” (p. 49). En seguida, el documento llama la atención por el hecho de que enseñar y aprender “todo” no es posible, direccionando el proceso para un trabajo basado en la búsqueda por relacionar partes y totalidades, así como la práctica de investigación como principio educativo.

Técnicas y Conceptos Básicos de Electrónica y Electricidad en el aprendizaje de E/LE

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en un marco legal y en un aporte teórico que va a sostener nuestra práctica. Según Martínez (2009), el alumno “es un agente activo” y el profesor es “un facilitador” en ese proceso de apropiación y asimilación del objeto lingüístico (p.10). Para el autor, saber una lengua va a depender de “los objetivos del aprendizaje y de los medio de su suceso” (p.11).

De aquí volvemos a la idea de formación integral presente en los documentos legales, eso es, los alumnos, al final de su curso habrán recibido una formación ciudadana plena, en un proceso de interacción entre formación general y formación profesional que ha considerado que él forma parte de una sociedad y que su actuación ante ese contexto es importante en todo el proceso de aprendizaje y, por consiguiente, en su actuación profesional y ciudadana.

Así, preocupados en desarrollar una práctica pedagógica en las clases de E/LE que cumpla esa función formativa, buscamos apoyo en los aportes teóricos de la Lingüística Aplicada y del Abordaje

Comunicativo para la enseñanza de lenguas para llevar a cabo esta actividad interdisciplinar, puesto que el encuentro de estas asignaturas – Español, Electrónica y Electricidad – en esta propuesta busca promover no solo el aprendizaje de un objeto lingüístico, sino también la aprehensión de conceptos fundamentales en la formación profesional inicial de ellos. Ese conjunto de conocimientos va a componer su formación integral a lo largo del curso, además de contribuir con su actuación, sea en el ámbito profesional sea personal.

Lingüística Aplicada, Abordaje Comunicativo e Interdisciplinariedad

La Lingüística Aplicada (LA) surge en Brasil a partir de la segunda mitad del siglo XX con un enfoque inicial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y, más adelante, se vuelve también para la enseñanza de lengua materna y para otras áreas de investigación que traen como centro el lenguaje. El lenguaje humano se concreta por el uso de la lengua y es esa el objeto de estudio de la LA. Sin embargo, ese estudio tiene un carácter especial porque nuestro hacer lingüístico naturalmente va a presentar puntos de intersección con otros saberes. Celani (1992) nos lleva a comprender la LA como un área interdisciplinar, basada en la interacción entre asignaturas, en el cambio de ideas y en la integración mutua.

Para Pennycook (1998), la LA está totalmente involucrada al lenguaje y a la educación. En su opinión:

Las sociedades son desigualmente estructuradas y son dominadas por culturas e ideologías hegemónicas que limitan las posibilidades de que reflexionáramos sobre el mundo y, consecuentemente, sobre las posibilidades de que lo cambiáramos. También estoy seguro de que el aprendizaje de lenguas está íntimamente relacionado tanto al mantenimiento de esas iniquidades como a las condiciones que permiten cambiarlas.

(Pennycook, 1998. p. 24).

De ese modo, el autor conduce nuestra mirada a la LA a partir de un abordaje crítico y más sensible a las preocupaciones sociales. Los profesores de lenguas actuamos en lenguaje y educación, puesto que en nuestro trabajo con enseñanza de E/LE está su carácter interactivo y su poder formador y transformador.

Por fin, pero no menos importante en ese proceso, nos llega el Abordaje Comunicativo (AC) para complementar esa práctica que tiene como eje la formación integral del alumno. A diario, las manifestaciones lingüísticas no ocurren a través de frases aisladas. Nuestro hacer lingüístico siempre se relaciona a un proceso interactivo que busca un efecto comunicativo, no importa el tipo de lenguaje empleado. El desarrollo de la competencia lingüística en las clases de E/LE no debe basarse exclusivamente en el dominio técnico de uso de la lengua, sino que debe intentar promover una reflexión sobre la estructura lingüística, su uso y su función. Acerca de eso, Widdowson (1991) nos llama la atención, pues para él “forma (gramatical) y uso (comunicativo)” son aspectos importantes en el desempeño lingüístico (p.15).

Almeida Filho (2002), nos pregunta: *¿Qué es ser comunicativo?* Luego nos presenta estas definiciones:

La enseñanza comunicativa de LE es aquella que organiza las experiencias de aprender en elementos de actividades/tareas de real interés y/o necesidad del alumno para que él se capacite a emplear la L-objeto para realizar acciones de verdad en interacción con otros hablantes-usuarios de esa lengua;

O

La enseñanza comunicativa de LE es aquella que no recoge las formas de la lengua descritas en las gramáticas como el modelo suficiente para organizar las experiencias de aprender otra L sino aquella que recoge unidades de acción hechas a partir de lenguaje como organizadoras de muestras auténticas de la lengua-objeto que se van a ofrecer al alumno-aprendiz.

(ALMEIDA FILHO, 2002, p. 47 – 48)

Desarrollar la competencia comunicativa requiere que el trabajo en las clases se acerque a otras competencias y conocimientos. Con eso, el proceso se hace interdisciplinar, lo que exige del profesor mayor involucramiento.

Para Martínez (2009), “el abordaje comunicativo puede ser considerado como un sistema que se vuelve para la integración de disposiciones diversificadas y para aquellas que tienen como reto enredar al aprendiz en una comunicación orientada” (p. 72). Todo eso nos deja muy claro que el eje de la práctica pedagógica del profesor de LE está en el alumno y el medio en que él está inmerso. El AC nos lleva a aprender al comunicarse.

La Contextualización de la Actividad Práctica

Esta actividad en E/LE integrada a dos asignaturas básicas del núcleo de formación técnica-profesional – Electrónica y Electricidad – surge de la necesidad, de concretar la real propuesta de los cursos Técnicos Integrados a la Enseñanza Media. En especial, destacamos la preocupación, como profesora de E/LE, de promover a lo largo de las clases un trabajo productivo y formativo durante solamente un año, con 2h clase por semana, totalizando un curso anual de 80h (tiempo destinado a la enseñanza de E/LE en la matriz curricular del curso técnico integrado en Electrónica del IFF- Guarus).

La base estructural del trabajo interdisciplinario

Nos apropiamos de los aportes de la LA – la lengua en uso en situaciones de interacción con otros saberes que forman parte del contexto formativo del alumno, proporcionando un proceso de enseñanza-aprendizaje interdisciplinario – y del AC – que nos dice que el aprender lenguas se lleva a cabo al comunicarse. Así que elegimos dos destrezas, la comprensión lectora y la expresión escrita – pero con mayor énfasis a la comprensión lectora, como la base para que los alumnos desarrollen el trabajo.

Hacemos hincapié en la elección de esas dos destrezas: como se ha dicho, ya que E/LE está en el primer año del curso y por realizar la actividad en el segundo bimestre, eso es, poco después del inicio del curso, nos queda claro que el tiempo para desarrollar y perfeccionar las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral es muy corto, puesto que también hay que tener en cuenta que la mayoría de esos alumnos no tuvieron clases de E/LE en la etapa anterior, Enseñanza Fundamental II.

Presentando la actividad

Previamente, hicimos una búsqueda en Internet para identificar páginas web que tratan los temas que componen los planes curriculares de las asignaturas técnicas elegidas. Tales sitios fueron pasados a los profesores de Electrónica y Electricidad para que ellos indicaran los que más se acercaban a sus propuestas de trabajo en clase. Los presentamos:

- i) <http://www.areatecnologia.com/electricidad/resistencia-electrica.html>
- ii) <http://www.areatecnologia.com/Magnitudes-electricas.html>
- iii) <http://www.areatecnologia.com/electricidad/circuitos-electricos.html>
- iv) <http://www.areatecnologia.com/tutoriales/electronica%20basica.html>
- v) <http://www.areatecnologia.com/la%20corriente%20electronica.html>
- vi) <http://www.areatecnologia.com/electricidad/cables-conductores.html>
- vii) <http://www.areatecnologia.com/electricidad/riesgos-electricos.html>

Después, en la clase de Español, formamos los grupos, sorteamos los temas y la dinámica para concretar el trabajo fue acordada: a partir de la indicación de los sitios para iniciarse la investigación, los alumnos comenzaron a desarrollar sus actividades;

durante tres semanas ellos estudiaron los temas, hicieron los carteles temáticos-ilustrativos en E/LE (Ilustración 1) y, pasado eso, presentaron sus estudios y producciones a los profesores implicados.

Mientras desarrollaba el proceso, esos profesores los orientaban. Cuanto al E/LE, las orientaciones se basaron en la comprensión lectora, en la comprensión del vocabulario técnico y en la composición de los carteles, teniendo en cuenta, principalmente, la estructura lingüística (Ilustración 2). Cuanto a los profesores del área técnica, sus orientaciones se basaron en el cuidado y atención a la fiabilidad conceptual de los sitios investigados, y en la aprehensión adecuada de conceptos y técnicas (Ilustración 3).

Finalizamos la actividad con la evaluación de los trabajos hechos y presentados, siendo que esta fue compartida entre los profesores. En las asignaturas técnicas, este trabajo compuso una parte de la nota de actividades (1 punto entre los 10 puntos que componen la nota bimestral). Para la asignatura E/LE, el trabajo fue valorado en 3 puntos, así hecho: para una mitad de los puntos fueron considerados la organización de los grupos durante la preparación y presentación, la composición del cartel – encabezamiento, referencias, adecuación de texto, imágenes y vocabulario – y el uso de la lengua; para la otra mitad, fue considerada la evaluación hecha por los profesores del área técnica acerca del abordaje correcto y adecuado de los conceptos y técnicas de los temas.

Consideraciones e Implicancias

Pensar y poner en práctica esa propuesta de actividad interdisciplinar entre el E/LE y las asignaturas del área técnica – Electrónica y Electricidad - , de verdad, fue una gran oportunidad de promover el aprendizaje de LE a partir de la lengua en situación de uso efectivo, en un contexto de real interés para los alumnos.

Desde la formación de los grupos hasta la presentación de los trabajos, los alumnos asumieron la ejecución de la actividad con responsabilidad, autonomía y compromiso. Este aprendizaje, sin duda,

forma parte de su formación integral y les será muy importante no sólo en mundo laboral, sino también en su actuación ciudadana.

Cuanto al aprendizaje del E/LE y a la aprehensión de conceptos y técnicas específicos del área los resultados obtenidos fueron muy positivos. Desarrollar con competencia las habilidades de lectura y escrita les permitió a los alumnos presentar de manera segura, con gran dominio, los temas estudiados.

Validando las directivas de los documentos oficiales del MEC, esta propuesta de actividad práctica interdisciplinar demuestra que la formación integral es un camino posible y productivo.

Más allá de la práctica lingüística y del aprendizaje técnico, los alumnos también expresaron habilidad colectiva, sentido de investigación y capacidad de poner en prácticas técnicas y conceptos adquiridos, puesto que uno de los grupos creó un material pedagógico concreto para explicar el concepto de Resistencia. Este material fue identificado por los profesores del núcleo técnico como una herramienta muy útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los cursos Técnicos para la modalidad PROEJA (Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos).

Referencias bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (2002) *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes, 3º Ed.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio* (2000). Brasília: MEC.

_____. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional número 5.692(1971). Brasília. Disponível em:<<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br>>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integradaao Ensino Médio*. (2007). Brasília: MEC. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>.

Acesso em: 14 set. 2016.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2006). Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 14 set. 2016.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.* (2000) Brasília: MEC.

CELANI, M. A. A. (1992) Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: CELANI, M. A. A. e PASCHOAL, M. S. Z. (orgs). *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC.

MARTINEZ, P. (2009). *Didáticas de línguas estrangeiras*. Tradução de Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial

PENNYCOOK. A. A (1992) Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras.

WIDDOWSON, H. D. (1991) *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho, Campinas, SP: Pontes.

Una práctica de español en secundaria de Brasil: un viaje por los países de Latinoamérica

Berenice Gonçalves

*“Soy un escritor que quisiera contribuir
al rescate de
La memoria secuestrada de toda
América, pero
sobre todo de América Latina, tierra
despreciada y
entrañable”*

Eduardo Galeano

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo relatar de manera reflexiva la experiencia de práctica docente en lengua española, en la asignatura Estágio em Língua Espanhola II, del curso de Letras de la Universidad Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé.

Nuestra práctica docente fue realizada en la Escola Estadual de Ensino Médio Luis María Ferraz (CIEP) en la ciudad de Bagé/RS. Tuvo como participantes dos grupos de tercer año de la secundaria (Ensino Médio) en el turno matutino, con la supervisión de la profesora Joice Fernandes da Silva e Souza y la dirección de la profesora Sara dos Santos Mota.

Las veinte clases de español correspondientes a nuestra práctica docente fueron desarrolladas en el periodo de 29 de septiembre a 17 de noviembre y la temática focalizada en nuestro proyecto fue *“Un viaje por Latinoamérica”*. La elección de esa temática

se justifica a través de los talleres del proyecto PIBID (Programa Institucional de Bolsa a Iniciação a Docencia), que tuvieron como temática “*¿Qué sabes sobre el mundo hispánico?*”. Nuestro objetivo fue dar continuidad al trabajo desarrollado en los talleres del PIBID, los cuales hicieron que los alumnos conocieran la cultura de los países hispanohablantes de Latinoamérica, así como valorar la diversidad cultural de estos países.

Iniciaremos este artículo con la presentación de nuestra práctica/acción pedagógica conforme al siguiente objetivo: ampliar el conocimiento de los alumnos sobre algunos países de Latinoamérica.

Conforme al objetivo presentado inicialmente, trataremos de responder la siguiente pregunta: ¿Cómo los alumnos del tercer año (grupos 301y 302) recibieron la propuesta de trabajar con diferentes países que hacen parte de Latinoamérica?

En nuestra unidad didáctica trabajamos con la temática “Un viaje por Latinoamérica”. Constatamos a través de una actividad diagnóstica, un juego titulado “Nos vamos de viaje por Latinoamérica”, que el conocimiento previo de los estudiantes sobre los países que componen Latinoamérica estaba restringido a determinadas músicas, cantantes y jugadores de algunos países de América Latina.

Para empezar, resaltamos el marco teórico conveniente a nuestro artículo. En seguida, exponemos la metodología aplicada en nuestra investigación-acción. Luego, subrayamos la investigación y la discusión del planteamiento de nuestras clases a partir de la reflexión sobre nuestra práctica docente (proyecto de la unidad didáctica, acción pedagógica, observación y análisis de la práctica didáctica, con la exposición de fragmentos de nuestro diario reflexivo y de actividades promovidas por los alumnos del tercer año (grupos 301 y 302). Finalmente, presentamos nuestras consideraciones finales sobre la aproximación a la temática “Un viaje por Latinoamérica: nuestra práctica didáctica en lengua y sugerencias a futuros profesores”.

Marco Teórico

El proyecto de la práctica, que dio base a la elaboración de la unidad didáctica, tuvo como temática “*Un viaje por Latinoamérica*” y lo planificamos según la metodología de la investigación-acción, de acuerdo con lo que plantea Latorre (2010, p.24). Según el autor, esa debe ser vista como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”. El autor afirma que una de las características de esta clase de investigación es desarrollar algo para enriquecer su habilidad. Por esta razón, señala que un rasgo primordial de la investigación-acción es que esta llegue a establecerse como parte del centro de enseñanza, en nuestro caso, de la escuela.

Además, la investigación-acción para Latorre (2010, p. 32) “es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: *planificar, actuar, observar y reflexionar* [...]”. Por esta razón, en ese procedimiento de espiral, debemos desarrollar un método de actuación que sea adaptable, de manera que proporcione acomodaciones y/o transformación. Por lo tanto, debemos llevar a cabo la planificación, observar la acción, de manera que nos permita recolectar informaciones para la posterior evaluación. En este sentido, debemos llevar un registro para anotar nuestros objetivos y, en último caso, la apreciación de los participantes puede “conducir a la reconstrucción del significado de la situación social y proveer la base para una nueva planificación y entonces continuar otro ciclo”. (Latorre, 2010, p. 33)

Además, señalamos que es un procedimiento de auto-reflexión, o sea, una espiral auto-reflexiva, “que se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y se revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa” (Latorre, 2010, p. 39), de manera que se alcance a modificar un nuevo ciclo.

Asimismo, en el caso de la circunstancia o dificultad, el autor presenta que es mucho más una inquietud que una dificultad, ya que

pasa por la reflexión de los profesores sobre establecidas circunstancias presentadas en las clases y que, por esta razón, intentan cambiarla, este estudio se da en el contexto de las clases de lengua española de los futuros profesores y de sus prácticas.

Para la propuesta de las actividades que formaron la unidad didáctica, las que tenían por objetivo hacer que los estudiantes conocieran aspectos culturales de algunos países que hacen parte de América Latina, como por ejemplo características lingüísticas, sociales y de identidad recurrimos a diferentes géneros discursivos. Según Costa y Barros (2010, p. 88), “*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*”. Además Costa y Barros (2010) menciona que:

“materiales didácticos no son solamente libros o manuales generalmente utilizados en las clases de español, sino que también debemos considerar como material didáctico toda la herramienta o recurso impreso, sonoro y/o visual, etc. que pueda auxiliar en el proceso de enseñanza/aprendizaje, tales como libros en general, diccionarios, audiovisuales, diarios, revistas, textos diversos, canciones, juegos, etc.”

Percibimos, que es muy importante trabajar con distintos géneros en clase pero también observamos que todos los recursos impresos, sonoros y/o visuales pueden auxiliar al profesor en sus clases mejorando el procedimiento de enseñanza y aprendizaje por lo que todos estos recursos son bienvenidos en nuestras clases de lengua española.

También como nos presenta Kock (2002). La autora expone que para Bakhtin la concepción de género discursivo no es invariable, ya que como cualquier producto social, el género está constantemente

cambiándose. Al mismo tiempo, la investigadora expresa el interés en la selección de qué género debemos trabajar en la escuela:

[...] A escolha do gênero deverá, como foi dito, levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Além disso, o agente deverá adaptar o modelo do gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio, ou mesmo contribuindo para a constante transformação dos modelos. (Koch, 2002, p. 55-56)

También Barros y Costa, destacan que cada una de esas herramientas didácticas tienen sus peculiaridades y que es competencia del profesor manejarlas de modo apropiado, o sea, exclusivamente serán considerados pedagógicos los materiales empleados con una intención didáctica designada por el profesor conforme sus propósitos, el contexto y el nivel de los alumnos.

A partir de lo expuesto, resaltamos la importancia en nuestra práctica del uso del género textual. Conforme Marcuschi (2008), “É impossível haver o uso verbal da língua sem o uso de um gênero textual (*op.cit.p.22*)”. Entendemos que el trabajo con los géneros en clase posibilita que los alumnos contemplen la importancia del uso de los géneros textuales como aprendizaje en clase, cuando trabajamos con música, poema y parodia musical. Para empezar nuestra temática “Un viaje por Latinoamérica”, realizamos una actividad diagnóstica a través del juego “*Nos vamos de viaje por Latinoamérica*”, para saber cuáles eran los conocimientos que los estudiantes tenían de los países que hacen parte de Latinoamérica.

Comprendemos que jugar con las palabras involucra una actividad de representación lúdica, trabajar con juegos en clase es muy bueno pues podemos observar que a los alumnos les gusta mucho porque es entretenido y al mismo tiempo pueden aprender la lengua española de una manera divertida.

Marina Yaguello (1983, p.12) subraya la importancia de los juegos de lenguaje al afirmar que

Todo hablante posee una actividad metalingüística inconsciente (...) donde esta actividad se revela del todo es particularmente, en el juego. Juego de palabras, juego con las palabras, juego verbal bajo todas sus formas: retruécanos, jeroglíficos, charadas, lapsus burlescos de contraposición de letras, canciones infantiles para señalar a quién le toca hacer algo, adivinanzas, palabras compuestas, etc.; en resumen, todas esas manifestaciones de la palabra que testimonian entre los hablantes una lingüística innata, intuitiva, pues el jugar supone que se conocen las reglas y el medio de interpretarlas, aprovechando la ambigüedad que caracteriza las lenguas naturales, así como la creatividad que permiten.

Entendemos que una actividad previa con juegos es una excelente estrategia didáctica para el aprendizaje de ELE, porque sirve de apoyo para promover la creatividad y poner de manifiesto la necesidad de lo lúdico, seguida de lo divertido y entretenido que provoca el juego, como afirma Fingerman (1970, p.69, *apud* Piquer Y Magan, 2008), “[...] el cansancio con un renovado disfrute que es del el triunfo y el del éxito”.

Percibimos, que trabajar con juego en clase mantiene una disputa sana entre los grupos, que aún que estén fatigados los estudiantes se renuevan a través de la conquista de la victoria. También notamos que a los alumnos les gustó trabajar con juego porque fue algo agradable y placentero.

Además, podemos observar que trabajar con canciones en clase es más fácil de recordar una letra de música para los alumnos que algunos textos inmensos escritos. Es complicado que un alumno asimile un diálogo de memoria, pero innegable que sin solicitárselo está canturreando en los intervalos de la clase el estribillo de una canción de actualidad que suena en la radio y que le encanta. De acuerdo con Cassany (1994, *apud* Betti, 2004, p. 26):

Escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos con el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta... además, como actividad lúdica, las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores [...]

Al mismo tiempo, con relación a los objetivos didácticos, Betti (2004, p.27) manifiesta que:

Los objetivos didácticos pueden ser múltiples: mejorar la pronunciación, los aspectos fonológicos, fijar o aplicar reglas morfosintácticas, memorizar palabras nuevas (a través de las repeticiones o de los estribillos, presentar aspectos de la cultura hispánica, etc. Y evaluar el grado y asimilación a través de las diferentes tipologías de ejercicios (sean lúdicos o de otro tipo)... en una palabra, practicar y potenciar, de forma divertida y variada, las destrezas principales, sin olvidar el factor cultural.

Sin embargo, comprendemos que los objetivos pedagógicos pueden ser trabajados de distintas maneras. A través de la producción

de una parodia musical, los estudiantes pueden conocer y memorizar palabras nuevas en los estribillos de las canciones que van construyendo, mientras practican la lengua española de un modo alegre y entretenido.

Percibimos que trabajar con el género canción en el ambiente de la clase con los jóvenes es muy atractivo porque los alumnos pueden aprender una lengua extranjera de una manera más divertida y, además, pueden interactuar con sus compañeros de clase.

Según nos explica Larraz (2008), “Las canciones contienen lengua auténtica, proporcionan vocabulario y gramática, permiten trabajar la pronunciación y favorecen tanto el conocimientos de los aspectos culturales de la lengua de estudio, como la asociación de la lengua a la cultura”. Asimismo, podemos entender que el uso de la música en la enseñanza de una lengua todavía cuenta con valiosas manifestaciones, emocionales y culturales, pues cada canción como elemento de trabajo simboliza en sí misma una idea diferente de la realidad, asegura diferentes interpretaciones, y reproduce una carga emocional y cultural para los estudiantes. 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, p. 117).

Conforme con el autor, podemos trabajar la canción como herramienta de cultura, en otras palabras, a partir del trabajo con canciones podemos abarcar las costumbres y el modo de vivir de un

lugar. Es decir, los alumnos pueden, por ejemplo, hacer el estribillo de una parodia musical contando cómo es su barrio o la escuela en que estudia.

Comprendemos que la parodia puede ser definida como un género textual que posee en su propiedad un proceso de intertextualidad. Este proceso sucede cuando “[...] um texto está inserido em outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade” (Koch; Elias, 2011, p. 86).

De esa manera, podemos entender que el género parodia se define como una representación de intertextualidad, implícita (Koch; Elias, 2011, 2011a; Koch 2011b). O sea, cabe al interlocutor rescatar en su memoria social los elementos que darán sentido al texto. En el caso de la parodia musical, se escribe un nuevo texto (letra) para una música ya conocida, conservando sus aspectos melódicos, harmónicos y rítmicos, o modificando solamente pequeños elementos para mejorar la métrica de la canción. Mientras, este proceso de reescritura modifica el sentido del texto, en la mayoría de las veces para generar un efecto cómico, provocativo o de intersección de algún tema moderno de la actualidad. Por lo tanto, cabe al interlocutor el conocimiento de los distintos tipos de relaciones que este texto mantiene con otros textos, al fin de lograr los efectos estilísticos o sea, cambiar la letra de una canción o solamente el estribillo pero manteniendo el ritmo de la melodía original.

Metodología

Destacamos que nuestra práctica en Lengua Española II se realizó con dos grupos de tercer año (301 y 302) del Ensino Médio de la E.E.E.M. Luiz Maria Ferraz (CIEP), en la ciudad de Bagé/RS. Cabe destacar que nuestra práctica docente se desarrolló en el periodo de 29/09/2015 hasta 17/11/2015 y se ha caracterizado por una investigación-acción a partir de la producción y aplicación de un proyecto/unidad didáctica basada en la temática “*Un viaje por*

Latinoamérica”, y conforme a dicha temática fueron impartidas veinte clases secuenciales de E/LE (Enseñanza de Lengua Española).

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 “*Un viaje por Latinoamérica*”.

En la 2ª fase, *Acción* - se dio la implementación de nuestra unidad didáctica, con el desarrollo de las actividades, en que utilizamos algunos géneros discursivos para trabajar en las clases de español (canciones y poema).

La 3ª fase, *Observación*, se dio simultáneamente al desarrollo de las actividades.

Clase uno: presentamos a los estudiantes la temática “*Un viaje por Latinoamérica*” a través del video del Grupo Tercer Cielo con la música “*Latinoamérica*”. Luego, hicimos un juego interactivo con los alumnos con preguntas y respuestas sobre algunos países de América Latina.

Clase dos: en esta clase trabajamos con el país Chile, a través del video con la canción de la Copa América 2015. Después, les mostramos algunos datos de la vida y obra del escritor Chileno Pablo Neruda y a través del poema “*Tu risa*” los alumnos, junto con la profesora, hicieron la interpretación del poema y también opinaron sobre la música de la copa América 2015.

Clase tres: presentamos el país Colombia, a través del video “*Top 5: Turismo en Colombia, conoce los destinos imperdibles*”. Enseguida, los alumnos miraron el video de la cantante Shakira con la música “*¿Dónde están los ladrones?*” Luego, trabajaron el vocabulario y buscaron el significado de las palabras que no conocían en la canción.

Clase cuatro: en esta clase explicamos a los alumnos la definición de parodia musical, a través de diapositivas. Luego miraron el video con la parodia de la canción “*Bailando*”, del cantante Enrique Iglesias, la cual se llama “*Estudiando*”. En seguida, el video con una entrevista al futbolista Lionel Messi. Después, los alumnos hicieron una

actividad de comprensión auditiva y respondieron algunas preguntas sobre la vida de Messi.

Clase cinco: les mostré en una diapositiva el ejemplo del estribillo de la parodia “estudiando” y el original de la música “bailando” del cantante Enrique Iglesias, la canción de la Copa América 2015 y también la música de la cantante Shakira “¿Dónde están los ladrones?.” Enseguida, expuse a los alumnos la parodia del cantor Thiaguinho/caraka muleque “Los M´ - Caraca Brasil”. También les expliqué la actividad final que tenían que hacer: producir una parodia del estribillo de una canción de algún cantante que les guste.

Clase seis: esta fue la última clase, en la que les mostré dos videos de parodia musical con la canción de Thiaguinho / caraka muleque, los M´/caracaBrasil, y de la cantante Lady Gaga/Alejandro. Luego, hicieron la producción de la parodia musical.

Resultados y discusiones

Primeramente, destacamos buscar y elegir los materiales adecuados para proponer actividades con diferentes géneros discursivos y además que pudieran ayudarnos a impartir nuestro primer día de clase y también las siguientes clases de español, juntamente con el objetivo de dar a los estudiantes la oportunidad de conocer los aspectos culturales de algunos países de Latinoamérica.

También nuestra finalidad es hacer que las clases de lengua española se tomen como un espacio de intercambio de conocimientos culturales en torno a la lengua española en otros países de nuestro continente. Así, pretendemos comprender nuestra cultura, a partir del conocimiento de la cultura del otro.

En el primer encuentro, empezamos impartiendo clase para el grupo de tercer año 301 cuando les presenté la temática de mi proyecto “*Un viaje por Latinoamérica*”. A través de la canción del grupo Tercer Cielo/Latinoamérica los alumnos pudieron empezar el viaje por algunos países de Latinoamérica.

En seguida, seguimos con una actividad interactiva en que los estudiantes tendrían que contestar el juego *“Nos Vamos de Viaje por Latinoamérica”*

Los alumnos formaron dos grupos. Cada grupo eligió un líder para contestar las preguntas que yo les hacía y también eligió un nombre para el grupo: el primero se llamó “Gurizada Expertos” y el segundo, “Los Macanudos”. Explicamos la actividad propuesta con preguntas sobre Latinoamérica que los estudiantes tenían que contestar. A cada respuesta de los alumnos, yo escribía los puntos correspondientes en la pizarra: las preguntas que tenían letras (por ejemplo “A”) tenían el valor de 2 puntos y preguntas con números (por ejemplo “1”), tenían el valor de 3 puntos. Percibimos que les encantó hacer este juego. El grupo que lo ganó fue “Los Macanudos”.

Con el grupo 201 de segundo año, hicimos el juego pero no pudimos terminar la actividad, porque el tiempo fue corto y en este grupo algunos alumnos no hacen las actividades, hay mucha charla en el salón de clase.

En seguida, después del corte, fuimos para el tercer año 301. Hicimos nuevamente la explicación del juego para los alumnos. También había dos grupos y un líder de cada uno. El nombre del grupo uno fue “Los Peregrinos” y el del segundo, “Los Macaburros”. Ellos se divirtieron mucho y el grupo ganador fue “Los Macaburros”. Me pareció fantástico el nombre del grupo uno, pues demuestra que los alumnos son bien interactivos en clase.

Creo que me fui bien porque pude interactuar con los alumnos en clase y todo ocurrió bien dentro de lo planificado para nuestro primer día de práctica, mis expectativas fueron positivas, pues en los tres grupos percibí a los alumnos atentos y dispuestos para hacer las actividades.

En la segunda clase, empezamos el viaje por los países de Latinoamérica. Iniciamos nuestro viaje por el país Chile, a través del video con la canción de la Copa América 2015. Luego de mirar y escuchar el tema de la Copa América 2015, pregunté a los alumnos si les había gustado la música y el video. Los alumnos me contestaron que les gustó mucho.

En seguida, les presenté algunos datos de la vida y obra del escritor Chileno Pablo Neruda y a través del poema “Tu risa” los alumnos, junto con la profesora, hicieron la interpretación del poema y también opinaron sobre la música de la Copa América 2015.

Pienso que fue una clase muy interesante para los estudiantes, pues percibí que todos estaban interesados en la exhibición del video con la canción de la Copa América 2015, lo que para mí considero de extrema importancia para una clase con la temática “*Un viaje por Latinoamérica*”. Comprendo que a través de este video y del poema del escritor Pablo Neruda “Tu risa”, los estudiantes pudieron conocer mejor Chile, uno de los países de América Latina.

En la tercera clase, seguimos nuestro viaje por algunos países de Latinoamérica. Ese día presentamos a los alumnos el país Colombia, a través del video “Top 5: Turismo en Colombia, conoce los destinos imperdibles”. Observamos que ellos prestaron atención al video. Después que lo miraron les pregunté: ¿Les gustaría conocer Colombia? ¿Por qué? Algunos contestaron que sí, porque les gustaría conocer a Shakira y a algunos de los jugadores de la selección de Colombia.

En seguida, entregué una hoja con la letra de la canción “¿Dónde están los ladrones?” de la colombiana Shakira y luego miraron el video de la canción. A continuación, les hice algunos comentarios sobre ese tema musical.

Luego, como actividad los alumnos en grupos tenían que buscar en la letra de la canción el significado de las palabras subrayadas. Pudieron consultar el diccionario, hicieron muchas preguntas sobre cómo se escriben las palabras en español y yo les escribí muchas de esas palabras en la pizarra con su significado. Percibimos que todavía tienen problemas con los artículos. Pienso que fue fantástico trabajar con música en clase porque a los alumnos les gusta y participan mucho.

Al final de la clase los alumnos y yo cantamos juntos la música de la cantautora Shakira ¿Dónde están los ladrones? Notamos que a

los alumnos les gustó la canción, porque cuando sonó la campana para el corte algunos salieron cantando la música.

En seguida, a las 10:10 de la mañana, me dirigí a la clase de tercer año 302, llegué también saludando a los alumnos en español y algunos me respondieron también en español. Para continuar nuestro viaje por los países de Latinoamérica, les presenté Chile a través de la canción de la copa América 2015. Luego, hablé sobre la vida y obra del escritor Chileno Pablo Neruda.

A continuación, entregué una hoja con la letra del poema "Tu risa" y junto con los alumnos hicimos la lectura y la interpretación del poema. Les pregunté: "¿Quién puede empezar la lectura del poema? El alumno que se llama Vítor, contestó que podría empezar la lectura del poema. En esta clase, vimos que los alumnos son participativos, pues realizan las actividades propuestas en clase.

Después, les pedí que hicieran dos grupos para hacer la actividad que era la interpretación del poema y dar la opinión acerca de la canción de la copa América 2015. Pude observar que a algunos de los alumnos no les gustó el trabajo con el poema, pienso que para ellos fue un poco aburrido.

En la cuarta clase, con los alumnos del tercer año 301, les expliqué la definición de parodia musical para que pudieran hacer la actividad final. Luego, les mostré el video de la parodia de la canción de Enrique Iglesias/"Bailando" en la versión de parodia que se llama "Estudiando"

En seguida, recorriendo algunos países de Latinoamérica, hoy en la cuarta clase le presentamos Argentina a través de un video con una entrevista al futbolista Lionel Messi, después los alumnos hicieron una actividad de comprensión auditiva y respondieron algunas preguntas sobre la vida del jugador.

Creo que a los alumnos les encantó hacer esta actividad en el final de la clase. Les pedí que en la próxima trajeran la letra de la canción que les guste para hacer la parodia musical.

Después, en la clase con los alumnos del tercer año 302, también empezamos la clase explicando la definición de parodia y luego les presenté el país Colombia a través de un video "Top 5:

Turismo en Colombia, conoce los destinos imperdibles”. Observamos que le prestaron atención, pues después que miraron el video les pregunté: ¿Les gustaría conocer Colombia? ¿Por qué? Algunos contestaron que sí, porque les gustaría conocer a Shakira y otros, porque les gustaría conocer las playas que tiene Colombia.

A continuación, entregamos una hoja con la letra de la canción “¿Dónde están los ladrones?” de la colombiana Shakira y luego miraron el video de la canción. A continuación, les hice algunos comentarios sobre la misma. La propuesta fue que los alumnos en grupo tenían que buscar el significado de las palabras subrayadas. Percibí que los alumnos disfrutaron hacer esta actividad y son muy participativos en clase. Les comenté que esta canción de Shakira ¿Dónde están los ladrones?, se escuchaba en el tiempo que yo estaba en el liceo y que a mí me gustaba muchísimo. Al final de clase los alumnos y yo cantamos juntos el tema de la cantautora Shakira.

En la quinta clase, la mañana estaba muy lluviosa y fueron a la clase pocos alumnos. Me dirigí a las 07h50min a la clase de tercer año 301, había solamente tres alumnos, pero aún así impartí la clase de español.

Empecé hablando de la actividad final, que será la producción de la parodia música. Les expliqué nuevamente la definición de parodia y luego les mostré nuevamente el video de la parodia “Estudiando” y también la parodia “Caraca Brasil”

Enseguida, los estudiantes empezaron la producción de la parodia musical. Todos los que estaban en la clase trajeron las letras de las canciones de algunos cantantes brasileños en la versión original.

En la quinta clase, último día de práctica empecé retomando la actividad trabajada en la clase pasada, retomé el concepto de parodia musical. Los alumnos terminaron de hacer la parodia con la canción que les gusta pero el tiempo fue corto y no fue posible presentar la parodia musical para sus compañeros de clase quedando ésta para la próxima clase.

Con el grupo del tercer año 302, trabajé con el país Argentina a través de un video con una entrevista al futbolista Lionel Messi.

Después los alumnos hicieron una actividad de comprensión auditiva y respondieron algunas preguntas sobre la vida de Lionel Messi. Observé que ellos ya conocían algo de la vida de jugador. Después, les expliqué la definición de parodia musical. Luego les mostré dos videos de parodia con canciones. Enseguida, ellos comenzaron a hacer la parodia musical para presentarla la semana que viene.

Consideraciones finales

Es primordial enfatizar que a partir de esta investigación – acción hemos tratado de desarrollar el poco conocimiento que los dos grupos de tercer año tenía acerca de los aspectos culturales de los países hispanicos.

Cabe añadir que comprendemos que el tiempo propuesto para nuestra práctica docente (20 clases de español) no fue suficiente para abarcar una temática tan extensa. Sin embargo, pensamos que conseguimos mostrarles un poco de las características de algunos países de Latinoamérica.

Además, percibimos que trabajar con música y juegos en las clases de español es un fuerte atractivo para los alumnos. Actividades lúdicas nos ofrecen distintas posibilidades, las canciones en español son fantásticas para la práctica de la enseñanza de E/LE, principalmente cuando se elabora en contexto de aprendizaje en clase. De esta manera, cuando el aprendizaje se desarrolla con la orientación de un profesor éste puede tanto ampliar y adaptar las tareas de una manera apropiada y razonable, como motivar, orientar, dirigir y corregir a los alumnos durante todo el proceso posterior, con la finalidad de que este se concluya con el máximo de superación.

Comprendemos que el uso de la temática “Un viaje por Latinoamérica” motivó a los estudiantes a aproximarse a la cultura de los países americanos de habla hispana. Por lo tanto, esta puede ser una sugerencia de trabajo para ser utilizada en las clases de lengua española.

Referencias bibliográficas

- ABADÍA, P. M. (2000) *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía
- BETTI, S. (2004): «La canción moderna en una clase de E/LE», en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, nº 50, pp. 26-31.
- BARROS, C. S. de; Costa, E. G. de M. (2010). *Elaboração de materiais didáticos para o ensino do espanhol*. In: Barros, C. S. de; Costa, E. G. de M. (coord.). *Espanhol: ensino médio (Coleção Explorando o Ensino)*; v. 16, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Cap. V, p. 85-118.
- CASTRO, R. (1995), (Trabajo de grado) “La canción como recurso metodológico para la contextualización cultural en un proceso de aprendizaje de una lengua extranjera”.
- DÍAZ, R. (1987), *Cultura popular y lucha de clases*, La Habana: Casa de las Américas, 1205.
- FINGERMAN, J. G. (1970): *El juego y sus proyecciones sociales*, Buenos Aires: Ateneo.
- HUZINGA, J. (1968). *Homo ludens*, Barcelona: MC.
- LATORRE, A. (2010). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- LARRAZ, R. (2008). “Canciones para enseñar lenguas”, en *Cuaderno Intercultural*: disponible en:
<http://www.cuadernointercultcuadernointercultural.com/canciones-para-aprender-idomas> acceso el 15 noviembre de 2015.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. (2011). Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: MARCUSCHI, L.A. [et al].

- Gêneros textuais: Reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editora, Ed.4, p. 69-81.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: Definição E Funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) (2002) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- KOCH, I.G. V. (2002) Os gêneros do discurso. In: _____ *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, Cap. IV, p. 53-60
- KOCH, I. V. (2011) *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. (2011). *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: 2°. ed.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. (2011) *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: 3. ed.
- SANTOS A., JAVIER (1996): «Música española contemporánea en el aula de español», en Actas del VI Congreso Internacional de ASELE: Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II, en RUEDA, M. y otros (eds.); León: Universidad de León, páginas 367-378.
- YAGÜELLO, M. (1983) *Alicia en el país del lenguaje*, Madrid: Mascarón.

En el camino está la recompensa La educación en contextos bilingües

Sandra Balbela

Introducción

La educación de los sordos coexiste entre dos paradigmas: el modelo médico oralista que pretende “normalizar” a un sordo desde la falta, desde lo que no tiene y el modelo psicosociolingüístico que enfoca al sordo como sujeto de derecho que es, con una lengua natural, lengua de señas, que para nuestro país es la lengua de señas uruguaya (LSU) y conforma una comunidad con su identidad propia, aglutinada por su lengua.

Ambos enfoques son incompatibles al momento del diseño curricular para la educación de los niños sordos.

Desde 1987 la escuela de sordos de Montevideo trabaja con un proyecto bilingüe donde enseña el programa vigente en LSU durante el turno matutino y el español escrito durante el turno vespertino. La institución conforma un centro referencial para el niño que entra allí tempranamente dado que existen referentes sordos adultos competentes en LSU. El 90% de los niños nacen en hogares oyentes por lo que en su ingreso no hablan español porque nunca lo oyeron ni hablan LSU porque su familia no la conoce. Ya desde una primera etapa temprana, el niño va conociendo la cultura sorda y construyendo su identidad al mismo tiempo que está inmerso en un ambiente bilingüe. Los contenidos que transmite la escuela, surgen desde ámbitos letrados y la enseñanza del español en su modalidad de lectura y posteriormente de escritura, llama a la reflexión sobre la adquisición de una segunda lengua que es propiedad de una mayoría y que en pocas ocasiones rompe las barreras de la comunicación con los sordos en su vida cotidiana.

Ambas lenguas son muy diferentes y por ello, no es posible la comparación de la enseñanza de idiomas extranjeros para niños oyentes, para traspolar la experiencia a la escuela de sordos. La

lengua de señas es viso espacial y el español es una lengua auditivo verbal. Los alumnos deben tener el anclaje en su propia lengua, como para desplegar una segunda y la situación de los primeros años de un niño sordo no posibilita eso. Dado que el lenguaje estructura el pensamiento, la posibilidad del desarrollo de cada niño sordo depende de la rapidez con que se contacte al alumno con su lengua, su cultura y la intervención docente posterior.

En el área de enseñanza de la escritura se secuencia la lectura de textos adaptados con un grado de dificultad cada vez mayor, que se toman de base para la elaboración de un discurso oral (en LSU) que luego será escrito. Esa primera producción se reescribe dos, tres y hasta cuatro veces por cada alumno, porque es una instancia de análisis de la otra lengua. En ocasiones se compara con el texto modelo de español, escrito por el docente, competente en esa lengua. La producción final importa pero lo más importante es el proceso. Ese arduo camino de superar la frustración de encontrar cómo decir lo que se necesita decir en otra lengua, es la verdadera recompensa.

Marco teórico

Para Behares y Erramouspe el desarrollo de la lengua escrita en un niño oyente, no se limita únicamente al conocimiento de un sistema. No es suficiente conocer letras y valores sonoros para poder escribir. Dichos autores investigan sobre la adquisición de la lengua escrita que ocurre aún antes del ingreso de los alumnos a la escuela común, rescatando la funcionalidad comunicativa de la escritura.

Las etapas que atraviesan los niños según su edad hasta llegar a una producción escrita, es función de su desarrollo psicolingüístico. La cultura escrita es más que saber codificar o decodificar lo hablado.

Al cambiar el canal de comunicación, cambia lo explícitamente representado. La oralidad tiene un contexto y la escritura tiene otro diferente. El término oralidad refiere al discurso de lengua verbal hablada, pero también al cúmulo de cultura transmitida tradicionalmente que no es escrito. En la cultura sorda la oralidad es expresada en la materialidad viso espacial y dado que es una lengua

ágrafa, la historia de esa comunidad se transmite generacionalmente por el habla.

Para el mundo oyente la escritura como un medio de comunicación, es un balance entre lo explícito y lo económico que se expresa secuenciadamente. En las lenguas de señas existe una simultaneidad expresiva, que dificulta la traducción a una segunda lengua que posee escritura. La lengua de señas es ágrafa.

El valor de saber escribir en nuestra cultura, incide en el peso social de sus actores, y permite la comunicación de diferentes tópicos creando poder. Olson (1984) sostiene que la escritura convierte al lenguaje en un objeto de reflexión. El lenguaje permite conocer el mundo, de modo que lo convierte en un objeto de reflexión. De igual manera la escritura permite conocer el lenguaje como objeto de reflexión.

La escritura como reflexión sería un paso fundamental para la producción de un texto, a partir de otra lengua que no posee esa modalidad. La lengua de señas es amparada por ley como lengua natural de los sordos.

Aprender a escribir es aprender el español, o sea una lengua diferente a la propia. Esto sucede con cierta especificidad dado que no existe producción ni comprensión de escritura, sino más bien existe una interferencia en la comprensión y expresión de la oralidad del español. La habilidad comprensiva de español oral, está afectada por ser sordos y la expresión no siempre se logra, dado que el nivel de articulación en lo oral, depende de múltiples factores según el individuo en particular, como así mismo la postura política de preservar su identidad minoritaria sin usar la otra lengua.

El método de enseñanza de la lectura se aparta del tradicional método de enseñanza de lengua extranjera y coexiste la traducción, proceso que involucra un cambio de estructuración entre dos lenguas diametralmente opuestas. El uso de imágenes, la reiteración, la sistematización y el pasaje a una interlengua que permite la comprensión previa a la materialización del texto en LSU, van logrando poco a poco algunos logros a nivel académico de los niños. Sin embargo, este proceso se da en edades donde la abstracción no ha

culminado. Es un camino a recorrer en todo el ciclo escolar que fortalece la capacidad de superar la frustración del docente. Por lo que las evaluaciones de los logros son más que el resultado de las producciones escritas, el proceso por el cual cada alumno se acerca cada vez más a un texto modelo en español.

Por otro lado, la escritura sucede como un proceso paulatino desde temprana edad hasta el fin de la etapa escolar, como un arduo trabajo de compromiso mutuo entre alumno y docente, donde la expresión de intervención personalizada se hace realidad.

Según Vygotsky (1993) se plantea que en la escuela, el niño no aprende a hacer lo que es capaz de hacer por sí solo, sino a hacer lo que todavía no puede solo, pero que lo alcanzaría con la ayuda de su maestro. Las preguntas del docente dan pie a la discusión personal en torno a la reflexión de la escritura en otra lengua, subyaciendo la metacognición de la propia.

Un impacto en la lengua fue el advenimiento de la tecnología de videograbación. Los hablantes en LSU pueden registrar en textualidad diferida discursos, informaciones, relatos y narraciones en su lengua natural. Sin embargo no sustituye el proceso de escritura.

A pesar de la decisión de ANEP de 1987, de reconvertir a la escuela de sordos en un ámbito bilingüe, no ha podido equilibrar ambas lenguas de modo de llegar a un biculturalismo. Según Peluso (2011), el español es la lengua estandarizada con cuerpo literario escrito, diccionarios, gramáticas y manuales de enseñanza de la lengua, en cambio la LSU no tiene textualidad escrita, ni producciones científicas ni gramáticas ni diccionarios realizados en la propia LSU. La cultura sorda no tiene el mismo peso en la enseñanza que la cultura de la mayoría oyente.

Desarrollo

La educación de los sordos en el marco de la escuela bilingüe, permite la enseñanza del español en su modalidad escrita en cuatro horas diarias. La misma parte del diagnóstico inicial del grupo y sus niveles de competencia de la segunda lengua a efectos de crear

unidades de trabajo acordes al proyecto institucional, las que tendrán actividades secuenciadas, que permitan un grado de dificultad acorde al grado y que se ajusten a los intereses etarios de los alumnos. Cada actividad hace hincapié en algún formato textual que los alumnos deberán conocer.

En general los últimos grados escolares están poblados de adolescentes, dado que su proceso escolar posee otros tiempos que en los oyentes y “demoran” más a alcanzar 6to año. En esa clase ya hicieron suyo el desarrollo de una narración y sus partes, son competentes en contar en LSU historias propias y de terceros, formales e informales.

El proceso de escritura se ubica en la creación de textos sencillos que son distantes de la vida real, puesto que involucran la estructuración que se quiere enseñar (proceso parecido al de la enseñanza de una segunda lengua).

La innovación áulica surge en contar un relato en LSU, el que es videograbado y a partir de él se consigna la escritura. El fundamento es que lo que se tiene que decir, se conceptualiza en su propia lengua y luego se traduce en la segunda lengua en su modalidad escrita. Para ello, previamente se quemaron etapas de construcción de textos en español, textos modelos para su análisis, que poco a poco se van haciendo más difíciles. Escribir cada texto a partir de un video, implica tres o cuatro intentos de reescritura hasta llegar a un producto que logra comunicar lo que naturalmente hubieran hecho en LSU.

Las formas de trabajo son variadas:

- a) Se lee un texto de un blog o un periódico por parte de un oyente competente en idioma español y se lo interpreta en LSU a un alumno. Éste lo dirá en LSU como relato a sus compañeros, con la misma modalidad del relato oral de la escuela de oyentes. Todos escriben un texto con la funcionalidad de intercambiarlo con otra clase.
- b) Se reparte un texto escrito en español, cuyo autor es el docente y se pide que se lo lea y posteriormente se lo relate al resto de sus compañeros en LSU. Se graba un video con ese discurso señalado, que posteriormente será escrito por quienes

no lo leyeron. Luego se compara el texto original con el producido por los niños.

- c) Se traen a clase temas de interés, que en general refieren a su vida de adolescentes sordos y se expresan en su lengua natural, para luego escribirlas con el objetivo de guardarse en el plan escolar de la docente, como fuente de replanificación de futuras clases.

Diferentes muestras de escritura de 6to año escolar de la escuela de sordos y su proceso, demuestran que consiguieron un producto comunicacional superando la frustración del uso de una lengua, de la que no son hablantes nativos. Lo más sustancial es el camino que cada niño recorrió hasta lograrlo.

Determinadas experiencias exitosas en escritura que se presentan, son dos relatos de la lectura de un blog de la propia escuela de sordos N°197 de “Los sordos en la corte otomana”, texto adaptado de Alejandro Oviedo, una noticia del diario El País digital “Cría del oso panda gigante nace en zoo de Bélgica” del 3 de junio de 2016 y una carta al Presidente de la República Tabaré Vázquez, con el reclamo de agrandar la pantalla del intérprete en los informativos de los canales públicos oficiales cuando lo tenían o agregarlo en los canales privados, lo que propició un encuentro en la residencia de Suárez y obtuvo el logro de la mayor dimensión de la figura del intérprete para poder verse mejor.

Cuento a mis compañeros

Habia una vez un sultán que vivía en
Sultán es muy parecido a rey.
Los personas no podían oír al sultán y además
el hablaba muy bajito y en secreto,
porque era costumbre la cultura de Turquía.
Un día el sultán estaba en un balcón y vio
dos hermanos sordos como trabajaban en el jardín.
Luego el sultán bajó y le pidió a los dos hermanos
que le enseñen lengua de señas los dos hermanos
le enseñaron al sultán. El sultán aprendió mucha.
El sultán quería que ellos le enseñaran a todos
los personas pero ellos no podían porque eran
solo dos. El sultán llamó a todos los personas
sordos para que enseñara todos. Los dos
hermanos dijo que no podían porque son eran
muchos y además ellos eran sordos. El sultán se puso de
avergüenza. Luego el sultán llamó a todos los personas
sordos para que les enseñe a los demás. Toda el
imperio hablaba en lengua de señas. Luego los sordos
vivían en el palacio. Un día el sultán invita
a las personas de otro país a su palacio.
Ellos estaban sorprendido y le encantaba por que
todos hablaban en lengua de señas.
El sultán murió y su hijo fue sultán pero
siguio hablando en lengua de señas.
En 1923 desapareció el imperio otomano en
el palacio y lengua de señas también.

EL OSO PANDA GIGANTE

El oso panda se llama Kuo Kuo y
tiene seis años. Kuo Kuo es una oso.
Una oso que pesa 121 gramos. Kuo Kuo es el
oso más grande. Kuo Kuo 2 años Kuo Kuo y su
compañero que están en el zoológico. Kuo Kuo
3 años que pesan un kilo de oso.
Panda gigante Kuo Kuo y su compañera
está en el zoológico. Kuo Kuo 2 años en
Belgica. Kuo Kuo después 10 meses. Kuo Kuo
está en 10 meses. El oso panda
come el bambú. Es en la planta
gruesa y se llama bambú. Una
oso cubana tiene 4 o 5 años y es
un adulto y la lleva en el zoológico.
En China. Aunque en China tiene mucha
bambú que come el oso panda
gigante. Kuo Kuo 3 años en cuba. Kuo Kuo
de 2000 en libertad. Kuo Kuo se puso
el oso panda gigante. En zoológico
es a zoológico. La vida de
oso panda gigante.

Señal personal: Cubana.

El sultán nació en un país que se llamaba imperio
otomano. El no podía hablar porque su cultura no hay
permiso. Uno día el sultán y su amigo querían hablar.
Entonces el sultán habló en secreto a su amigo. Los
personas respetaban al sultán porque parecía rey. Si él
no: Faltó los dos el sultán no podía, no quería. Nadie
podía al sultán. El sultán comenzó por el campo,
más los hombres sordos que hablaban en lengua de
señas. Entre los hermanos sordos. El sultán pidió a los
señas, quería aprender los hermanos sordos aceptaban
pero había muchos los personas para aprender. Entonces
en el imperio otomano todos hablaban de señas.
El sultán murió. Su hijo fue sultán pero
luego de Seis Años 1923 el imperio otomano
desapareció y Chao Sultán.

El Sultán

El sultán nació en un país que se llamaba imperio
otomano. El no podía hablar porque su cultura no hay
permiso. Uno día el sultán y su amigo querían hablar.
Entonces el sultán habló en secreto a su amigo. Los
personas respetaban al sultán porque parecía rey. Si él
no: Faltó los dos el sultán no podía, no quería. Nadie
podía al sultán. El sultán comenzó por el campo,
más los hombres sordos que hablaban en lengua de
señas. Entre los hermanos sordos. El sultán pidió a los
señas, quería aprender los hermanos sordos aceptaban
pero había muchos los personas para aprender. Entonces
en el imperio otomano todos hablaban de señas.
El sultán murió. Su hijo fue sultán pero
luego de Seis Años 1923 el imperio otomano
desapareció y Chao Sultán.

Conclusión

A modo de cierre se pretende rescatar la afirmación del contrato didáctico entre maestra y alumnos, de modo tal que el incentivo para una tarea que aparece como algo ingrata, se plantee con extrema paciencia y se premie el esfuerzo más que el producto. Lejos del sentimiento de opresión que perciben los sordos a la hora de escribir, por no lograr un texto propio al del oyente, se alienta a que transiten paso a paso por diferentes producciones que logren un mensaje que se entienda. Sin importar los desniveles o considerando los errores como el propio camino al aprendizaje de la lengua, se van escribiendo diferentes textos con un estilo particular (“estilo sordo”), que permiten apropiarse de esa segunda lengua al mismo tiempo que reflexionar sobre la propia. Ello ayuda a correrse del lugar de la discapacidad para forjar su identidad en un ámbito donde se lo fomenta.

Cuando se les permite transitar por una “media lengua” del español escrito para superarse en varias reescrituras, no se cuenta la cantidad de textos a través del año, sino la cantidad del tiempo invertido en llegar a un producto del que cada uno está conforme porque es lo mejor de sí mismo para ese grado escolar y situación de comunicación. Allí no hay dificultades en el entendimiento. En esta actividad se encuentra un instrumento para transmitir la cultura acumulada en los textos (que son presentados en español escrito), que se traduce en un encuentro entre culturas.

Este momento es muy propicio para estos alumnos en cuanto a lo relativamente accesible y abundante de la tecnología “inteligente” y estos niños sordos son nativos digitales. Ello permite que puedan despegarse de la incomunicación con la que iniciaron su ciclo escolar. Si logran ser competentes en su propia lengua, cada vez más tempranamente la dificultad del aprendizaje de una segunda lengua, español escrito, será un camino con muchos menos escollos.

Referencias bibliográficas

- BEHARES & ERRAMOUSPE, (1991). *El niño preescolar y la lengua escrita*. Montevideo: ANEP-CODICEN.
- INSPECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL, Consejo de Educación Primaria (1987) Propuesta para la implementación de la Educación Bilingüe en el Uruguay. Montevideo.
- OLSON, D. (1991). *La cultura escrita como actividad metalingüística*. Barcelona: Gedisa.
- OVIEDO, A. 2007. *Notas sobre el estudio de las lenguas de señas antes de la era de Stokoe*. Berlín
<http://www.cultura-sorda.org/estudio-lenguas-de-senas-antes-de-stokoe/>
- PELUSO & VALLARINO (2014). "Entre la lengua oral escrita y la oralidad de la lengua de señas: buscando los eslabones perdidos". II Congreso Iberoamericano de educación bilingüe para sordos. Asunción: 2012
<http://www.cultura-sorda.org/entre-la-lengua-oral-escrita-y-la-oralidad-de-la-lengua-de-senas-buscando-los-eslabones-perdidos/>
- PIAGET, J. (2001). *Inteligencia y afectividad*. París: Aique.
- STOKOE, W. (1960). *Sing language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf*. Nueva York: Universidad de Buffalo.
- VYGOTSKY, L. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Visor.



Líneas de investigación en la enseñanza de lenguas: As parcerias interinstitucionais no âmbito da Educação

Mag (c) Rosario M. Acuña
Profa. Vitoria González Irigoyen

Introdução

A implementação do Português em Centros de Nível Terciário no país, teve seu começo no ano 2009 (CERP- “Centro Regional de Profesores del Norte” e IPA- “Instituto Profesores Artigas”), sendo egressos da primeira geração no ano 2012.

A realidade dos estágios em Montevideu e em Rivera se apresenta muito diferente, até porque Rivera começa a carreira com aproximadamente cinquenta alunos, os quais contavam no seu segundo ano, com limitadas possibilidades para realizar a prática docente em Centros de Educação Média (há a existência de um único CLE- “Centro de Lenguas Extranjeras”), com poucos grupos na especialidade.

Assim, uma solução viável para a continuidade da carreira foi a realização do estágio no Ensino Fundamental (Escolas públicas do departamento), dada a situação que da primeira geração quase todas as alunas eram já professoras (“maestras”) e trabalhavam em Português nessas instituições (O Programa por Imersão Dual e O Programa por Conteúdos Curriculares, hoje denominado “Programa de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras”, que começou seu trajeto em 2003, com uma experiência piloto em uma Escola de Rivera e outra em Artigas). Mas a dificuldade em projetar a prática docente dos estudantes, viu-se mais complexa à medida que ingressam à carreira, novas gerações.

Deste modo é que se estabelecem as negociações entre professor de Didática e professor regente no âmbito do Ensino Fundamental.

Objetivos

No começo desta iniciativa, os objetivos, foram colocados mais como perguntas, de que como metas a alcançar:

-Como estabelecer parcerias produtivas no processo de formação dos professores- estudantes?

-O que poderíamos considerar como uma “parceria produtiva”?

Parceria na Prática pedagógica e didática

Assim, analisaremos aspectos de uma parceria interinstitucional que procurou potencializar a formação dos professores- estudantes do professorado de Português nas Escolas do departamento de Rivera.

Defendemos que, para o trabalho pedagógico alcançar êxito os professores precisam estar envolvidos com a proposta. Pois, conforme afirma Tardif (2002), o professor não é aquele que aplica conhecimentos produzidos por outros, mas é um sujeito que assume a sua prática a partir dos significados que ele mesmo dá. Por isso, é....

Imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos, pois são eles realmente o pólo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação (TARDIF, 2002, p. 234).

Para que os professores avancem no seu processo de reflexão sobre a prática e aprendam mais sobre o conhecimento científico, precisam de apoio de pares mais experientes e de interlocuções com esses pares, com as teorias já elaboradas, ou mesmo com os colegas de trabalho. Nesse sentido, a parceria com outras instituições pode ser extremamente importante para os professores aprenderem sobre conhecimentos específicos, como: pedagógicos e didáticos que apóiem e fortaleçam a prática docente. Para Leite,

(...) Essa relação que estabelecemos com os outros e com o mundo, de pensarmos juntos sobre “o fazer pedagógico”, é que nos

possibilita a construção do conhecimento. Ninguém é professor sozinho. A formação exige partilha, na qual os professores possam dialogar e refletir com outros colegas (LEITE, 2005, p. 101).

Ao enfatizar que a produção coletiva proporciona interação entre os formadores e professores, Maldaner, Zanon e Auth (2006), destacam que é importante levar em consideração a assimetria que existe no processo de formação: espera-se dos formadores um nível maior de conhecimentos específicos em suas áreas de conhecimento e dos professores das escolas um conhecimento maior da situação prática da sala de aula. Essa assimetria precisa ser discutida, refletida e explicitada logo no início da formação para que não crie expectativas inadequadas entre os professores. Nesse sentido, é indispensável que se defina claramente qual será o papel dos que formam parte deste processo (especialmente o papel dos professores).

Metodologia

A opção pela abordagem de pesquisa qualitativa de tipo pesquisa-ação enquanto estratégia de conhecimento e método de investigação concreta de atuação surgiu da necessidade de compreender, a partir de um contexto real, o que é possível fazer para otimizar a formação de professores. Nesse sentido, conforme propõe Maldaner, Zanon e Auth (2006) pesquisa e formação estiveram articuladas para que se pudesse utilizá-las como princípio formativo e todos pudessem participar como sujeitos do processo. Acredita-se que o desenvolvimento profissional requer investimento na pesquisa e na investigação de sua própria prática, e esse pode ser um dos caminhos para a construção da autonomia docente.

O registro escrito (planejamentos) foi utilizado tanto como um recurso para favorecer a reflexão e construção da autonomia dos professores e pesquisadores, como instrumento de coleta de dados. Assim, além dos registros escritos, estimulamos a reflexão escrita, por acreditar que quando os professores têm oportunidade de falar ou escrever sobre a sua prática, suas concepções aparecem de maneira mais autêntica.

Conforme aponta Warschauer: “a reflexão fortalece a individualidade e orienta a ação do professor em sentido inverso à padronização sugerida nos guias curriculares, sendo também instrumentos de autoconhecimento” (1993, p.35). Além desses instrumentos, utilizamos também o uso de Plataformas como meio de favorecer a fluidez na comunicação entre professora de Didática e professores- estudantes (bibliografias, sugestões, revisão de planos de aula, etc.), e “troca” de e-mail, com a mesma finalidade, com a professora regente.

Entre as professoras, também têm sido de valia os contatos telefônicos e acordos estabelecidos desde o começo do ano (registrados em Atas).

Análise dos dados

Transcorridos dois anos de trabalho com a mesma turma e repetindo a experiência este ano, a análise dos dados nos permite perceber a riqueza no trabalho quando são estabelecidos este tipo de vínculos e comprometimento. Neste sentido, cobra valor, parafraseando a Pimenta (2002), a prática reflexiva, sendo esta coletiva. Assim, envolve não apenas o exercício profissional dos professores, mas todo o contexto no qual ele está inserido. Por isso é necessário transformar às Instituições em uma comunidade de aprendizagem, onde os participantes possam se ajudar mutuamente.

Essa era a proposta da formação que procurávamos desenvolver. A esse respeito, Josso (2004) enfatiza que: “os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades [...]”.

[...] o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimento, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros” (JOSSO, 2004, p. 38).

A experiência vivida no grupo possibilitou constatar que instituir uma prática reflexiva coletiva é uma tarefa que exige um investimento

institucional (não pode ser uma ação isolada), recursos financeiros, tempo e, acima de tudo isso, vontade de investir nos estudantes, capacidade de mobilizar o grupo, de valorizar o trabalho que os professores estão desenvolvendo e ajudá-los a avançar a partir do ponto em que estão.

Parafraseando a Nogueira (2001), projeto é sonho, não se pode sonhar sonhos de terceiros. A partir desse argumento, discutimos com o grupo que para um projeto dar certo eles precisam comprar a ideia. Para isso, eles precisam ser convencidos do seu potencial e compreender a lógica que estrutura tal proposta. Caso contrário, serão apenas meros cumpridores (e de forma mal feita) de ordens.

Discutir coletivamente o andamento do trabalho no grupo foi muito importante porque permitiu confrontar diferentes pontos de vista.

Além disso, mostra o quanto um projeto pode ser significativo tanto para alunos como para os professores. Embora o professor tenha o papel fundamental de organizar o que pretende trabalhar, sistematizar as informações, dominar o conteúdo, ele sempre aprende coisas novas quando se propõe a desenvolver um trabalho com esta modalidade.

Considerações finais

Ao analisar o trabalho proposto, constatamos que continha, mais do que boas ideias, boas intenções. E consistia em um tipo de parceria importante principalmente para os estudantes.

A forma como se realizou a parceria potencializou a proposta, no sentido de atender aos objetivos iniciais.

Como enfatizamos anteriormente, é preciso que cada um assuma o seu papel de maneira adequada, e a natureza desses papéis deve ser explicitada desde o início do trabalho.

O registro escrito permitiu favorecer a retomada desses acordos sempre que necessário. Além disso, o diálogo durante o processo foi fundamental. Constatamos que uma parceria construída a partir desses parâmetros seria uma “pareceria produtiva”.

No processo de formação de professores é importante criar condições para que eles reflitam sobre a prática e aprendam como ensinar.

O que se defende aqui é que as propostas de parceria com a escola não podem ser de cima para baixo.

Os professores (de ambas as Instituições) precisam estar envolvidos com os projetos dessas parcerias, uma vez que são eles têm o poder de levar a parceria ao sucesso ou a um fracasso.

Enquanto pesquisadores precisamos entender melhor a natureza das parcerias institucionais e as contribuições que elas podem trazer a aprendizagem de alunos e professores.

Referências Bibliográficas

- ABREU, L. S. (2008) O desafio de formar professores dos anos iniciais do ensino fundamental para ensinar ciências. 147 p. dissertações (Programa Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Salvador: UFBA,
- CONTRERAS, J. (2002). *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez
- JOSSO, M. C. (2004) *Experiências de vida e formação*. – São Paulo: Cortez.
- LEITE, V. F. A. (2005). Experimentando estratégias formativas: da reflexão à conscientização. 160 p.
- PIMENTA, S. P. (2002) Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In. Pimenta, S. & Ghedin, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. – São Paulo: 2 ed
- NOGUEIRA, N. R. (2001) *Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. São Paulo: Érica.
- THIOLLENT, M. (1998) *Metodologia da pesquisa-ação*. 8ª ed. – São Paulo: Cortez.
- TARDIF, M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- WEFFORT, M. F. (1996) (org.). *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I – Série Seminários*. São Paulo: Espaço Pedagógico. 2ª ed.

La narrativa en la escuela: el cuento infantil en una lengua extranjera como instrumento de enseñanza, aprendizaje y emancipación cultural.

Andrea Rivero

Beatriz Teijeira

*“De los diversos instrumentos inventados por el hombre,
el más asombroso es el libro;
todos los demás son extensiones de su cuerpo...
Sólo el libro es una extensión de la imaginación y la memoria”
Jorge Luis Borges*

Introducción

La normativa vigente, del Sistema Único de Formación en Educación (Plan 2008) propone como horas de Departamento la realización de actividades de extensión como una forma de intervenir en la comunidad con el objetivo de lograr un impacto en los aprendizajes.

Dentro de este marco, se ha propuesto llevar a cabo un proyecto sobre narrativa infantil en una escuela, con el fin de estrechar vínculos entre la lectura y la población infantil y dar a las estudiantes del *“Curso de Certificación para la enseñanza de Inglés en las escuelas públicas”* de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) la oportunidad de realizar prácticas docentes. En esta tarea podrán profundizar en las actividades que demandan un trabajo exhaustivo, desde la enseñanza, la planificación y reflexión.

El desarrollo y evolución del proyecto se basa en un marco teórico que apuntala la enseñanza de una lengua extranjera a nivel escolar. Desde ese ámbito, pretendemos reflejar la importancia de la intervención docente en las prácticas de aula y el acompañamiento que se realiza, a quienes se están capacitando para trabajar en escuelas públicas del país, desde la Formación Docente. Se propone, además,

visualizar un posible abordaje para la profundización de uno de los ejes de enseñanza de la lengua en el Programa Escolar (2008): la narrativa.

En este currículum se explicitan los conocimientos que los alumnos abordarán mediados por el docente de aula. La enseñanza de la lectura en una lengua extranjera, implica la enseñanza de estrategias diferentes a las propias de la lengua materna. En tal sentido, partimos de la hipótesis que si un niño tiene en su entorno familiar o geográfico una variedad lingüística diferente al español estándar que la escuela implementa, puede aprender y aprehender las estrategias de lectura en inglés. Esta apropiación tiene como cometido consolidar y fortalecer la lectura en la variedad estándar de la escuela. Favorece, además, la enseñanza en el respeto a la diversidad cultural llevando a la emancipación de todos los involucrados en dichas prácticas. Presentamos, asimismo, ejemplos de lo que se ha enseñado y las estrategias utilizadas en las aulas por parte de los estudiantes del Curso de Certificación en sus prácticas de enseñanza en la escuela hasta la fecha. Para que dichos estudiantes reflexionen acerca de sus enseñanzas partimos de la base de la planificación que ellos elaboran y la consiguiente devolución por parte de los docentes del curso.

Fundamentación

El niño llega a la escuela con una variedad lingüística que le es propia en la constitución de su subjetividad y de su identidad familiar. Esa variedad lingüística pertenece a una subcultura compartida en su entorno, en su clase social, en el área geográfica de su vivienda y las de su contexto. Esta lengua que le constituye como persona, que es constructora de su personalidad e imagen y percepción de su ser, no es necesariamente la estándar de enseñanza en el contexto escolar. Desconocer esa realidad o no enseñar la lengua materna, en su variedad académica, es privar al niño del desarrollo de sus potencialidades y adquirir la flexibilidad cognitiva que le permita desempeñarse en ambos contextos -familiar y escolar- de forma adecuada.

La escuela No. 361 de Montevideo “Federación de Rusia”, cuenta con un colectivo docente en inglés que se posiciona en la enseñanza como herramienta emancipadora (Freire, 2004). En el segundo año de concursos por efectividades, ya contaba con dos docentes efectivas en la lengua extranjera. Es de destacar que a estos cargos las profesoras optaron entre muchas otras escuelas de contextos económicos más favorables, de clase media. Este dato no es menor, dado que presupone perfiles de enseñantes de una lengua extranjera que conciben la educación en el propio paradigma antes mencionado.

Una de esas docentes, además, es profesora adscriptora de los cursos de “*Certificación para la enseñanza de inglés en las escuelas primarias*” y ha tenido a su cargo variados practicantes desde hace cuatro años. Ese rol le da la posibilidad de acompañar el proceso que van haciendo las estudiantes de Certificación en sus prácticas y observar las distintas estrategias que se van desarrollando en las propuestas de enseñanza, acompañando, así a la docente de Didáctica de las Lenguas Extranjeras.

En síntesis, más allá de las dificultades a nivel familiar, social o económico de la población infantil hay un escenario donde se puede realizar una intervención en la enseñanza de las estrategias de lectura en lengua extranjera que potencien la lectura que los niños puedan realizar en la lengua materna en la variedad académica escolar.

El Proyecto tiene propósitos en dos áreas distintas de los sistemas educativos. A nivel escolar nos proponemos desarrollar tareas de extensión interviniendo en una escuela etiquetada como de “contexto crítico” para favorecer el uso de estrategias en los procesos de lectura en una lengua extranjera. Se pretende, además, intervenir para provocar un impacto en los aprendizajes de la lengua materna, en su variedad estándar a partir de las prácticas de enseñanza de la lectura de cuentos infantiles en una lengua extranjera

En el área de la formación docente, se procura habilitar espacios de práctica de enseñanza en contextos reales, desmitificando al sujeto “niño carenciado” como niño carente en su posibilidad de aprender. Se intenta, asimismo, profundizar en estudio de la

enseñanza de estrategias de lectura en las estudiantes del curso de *“Certificación para la enseñanza de inglés en las escuelas primarias”*.

Marco teórico

Las líneas teóricas que sustentan nuestro proyecto están amparadas en un enfoque comunicativo discursivo de la enseñanza y enmarcadas en el Programa Escolar (Plan 2008) en el Área de la enseñanza de Lenguas, en el apartado correspondiente a las Lenguas Extranjeras. Se entiende que los discursos tienen un papel fundamental en la construcción y reproducción de las representaciones sociales y culturales en general. Se establece que la enseñanza de lenguas abordará la producción y comprensión de textos orales y escritos, organizados en tres ejes: oralidad, lectura y escritura y de acuerdo con su intencionalidad en: narrar, persuadir y explicar.

Nuestro trabajo apunta a profundizar en la narración y lectura a través de los cuentos infantiles como dispositivos de enseñanza. Nos fundamentamos en la enseñanza de textos abordada en la Pedagogía de Géneros de la Escuela de Sydney. A partir de allí aprender una lengua puede ser concebido como un proceso de apropiación progresiva de la cultura de las personas que hablan y escriben en esa lengua. Esto conlleva a aprender a participar de las actividades sociales (géneros) en que las personas participan como miembros de esa cultura.

Cuando tomamos el género como punto de partida para nuestra enseñanza de inglés, nos ponemos en contacto con la cultura de la lengua meta y desde ese lugar negociamos los significados y los recursos lingüísticos que llevamos al aula. No se trata solamente de aprender la gramática y el vocabulario.

El enfoque de la enseñanza por géneros tiene como premisas, que la lengua es funcional. Su función principal es expresar significados que sean socialmente relevantes. Se piensa, además, que el aprendizaje de una lengua ocurre más efectivamente cuando se la enseña explícitamente. Finalmente, entendemos que la enseñanza

debe “*andamiarse*” hacia una creciente independencia, tanto en la comprensión como en la producción (Gibbons, P. 2002)

La utilización de una pedagogía de géneros implica tener que enseñar de manera explícita de: 1) la estructura textual (estadios y funciones), 2) los significados estratégicos implicados; y 3) los recursos léxico-gramaticales que expresan esos significados

Como objetivos generales nos hemos trazado:

- Promover el interés por la lectura en la población infantil y favorecer el desarrollo de estrategias de lectura a través de cuentos infantiles en inglés
- Fortalecer las prácticas de enseñanza de la lectura en las estudiantes de los cursos de Certificación
- Integrar la cultura de la lengua meta a la enseñanza como herramienta para entender la diversidad y respetarla, reconociendo la propia

Metodología

Parte de la formación de los estudiantes de Certificación es la realización de prácticas en escuelas con el acompañamiento de un tutor. En esta ocasión, los estudiantes debieron abordar exclusivamente la lectura de cuentos en inglés en su práctica docente, siempre teniendo en cuenta el curriculum que se desarrolla en las aulas de las escuelas públicas.

A lo largo del proyecto, se han presentado los cuentos en diversos formatos como forma de variar las presentaciones derivando en una motivación para los niños que esperan con curiosidad el siguiente cuento.

La lectura se aborda desde lo auditivo y lo visual implicando la implementación de variadas estrategias. En este sentido, el

acompañamiento del tutor y del docente de Didáctica resulta una guía indispensable que promueve la reflexión del estudiante.

La metodología consiste en utilizar las estrategias de lectura de la lengua meta, de manera paulatina, es decir, acompañando los procesos y asistiendo a las necesidades de los alumnos. Los primeros cuentos se presentaron en formato digital (videos) hasta llegar a la lectura de textos escritos. En este punto, podemos decir que los cuentos presentados fueron incrementando su dificultad en cuanto a la lengua. Dicha complejidad dada por aspectos lingüísticos compromete al docente-estudiante a pensar en una planificación cuidadosa para abordar estas cuestiones.

Otro aspecto a tener en cuenta es la enseñanza de vocabulario con el propósito de posibilitar la comprensión del texto escrito. Esto implica conocer cabalmente el texto que se va a trabajar y el conocimiento previo de los niños. Asimismo, la ampliación de vocabulario deriva en el enriquecimiento de las producciones orales y escritas de los alumnos.

Las estrategias utilizadas para la enseñanza de vocabulario son variadas. La enseñanza explícita de vocabulario implica que el docente introduzca las palabras que considera cruciales para la comprensión del texto a través de recursos visuales o gestuales. El docente puede enfrentar también, la enseñanza incidental de vocabulario. Es aquí donde el docente-estudiante debe poner de manifiesto diversas estrategias no planificadas como la definición del vocabulario, la ilustración, la ejemplificación, la demostración, entre otras.

De igual manera, los docentes de aula de la escuela realizan aportes para el proyecto a través de diagnósticos y seguimiento de los aprendizajes. Todos estos insumos se abordan en la clase de Didáctica y se promueve la reflexión permanente que evidencia un pensamiento crítico por parte de los estudiantes del curso derivando en la mejora de las prácticas en beneficio de los niños.

Etapas del Proyecto

Con la intención de presentar los objetivos y acciones que se implementarían en las diferentes instancias del proyecto, se llevó a cabo un encuentro con el colectivo docente de la escuela in situ durante el mes de diciembre de 2014. En dicha ocasión se expusieron los objetivos anteriormente mencionados y los siguientes objetivos específicos:

- Favorecer la comprensión de la lectura mediante el uso de diversas estrategias que se adecuen al contexto escolar
- Trabajar valores morales y sociales a través de las metáforas de la narrativa infantil
- Extender a distintos contextos las prácticas de enseñanza de las estudiantes de Certificación

Se realizó una indagatoria entre los docentes, a través de entrevistas y encuestas, acerca de las concepciones sobre lectura y su enseñanza, con el objetivo de buscar similitudes y diferencias en la enseñanza de las estrategias lectoras de ambas lenguas. Se buscó además, visualizar cuáles son las dificultades que las maestras encuentran al enfrentar la lectura de textos en clase, para diagramar el plan de trabajo en la lengua extranjera.

Al año siguiente, y a partir de estos insumos obtenidos en la primera instancia con los docentes se definieron las acciones que se llevarían adelante para el desarrollo del proyecto en territorio. Entre ellas el seguimiento a los estudiantes del curso de *“Certificación para la enseñanza de inglés en las escuelas primarias”* en cuanto a la planificación y las prácticas docentes en grupos de los tres niveles.

En 2015 fueron contadas las ocasiones de implementación de acciones debido a situaciones ajenas al proyecto haciendo difícil el seguimiento y evaluación de su alcance. Por ello, en acuerdo con la dirección de la escuela y los docentes de Formación Docente actualmente se están completando las instancias que han quedado pendientes.

La escuela cuenta con tres docentes de inglés, todas egresadas del curso de “*Certificación para la enseñanza de inglés en las escuelas primarias*” de Institutos Normales de Montevideo. Esta fortaleza con la que cuenta la escuela ha contribuido en aspectos tales como el funcionamiento del proyecto y el acompañamiento a los estudiantes del curso.

Para la concreción del proyecto en 2016 se han implementado prácticas de enseñanza por parte de los estudiantes del curso en casi todos los grados, desde Inicial 4 hasta 6to año. Se busca promover un impacto en los aprendizajes que se refleje a todo nivel. Actualmente, diversas circunstancias que se han presentado en el ámbito escolar y por parte de los estudiantes deriva en que el proyecto siga adelante en los grupos de 4to y 6to año. A pesar de la reducción del campo de acción, estos grupos son fieles representantes de los procesos que se anticiparon al comienzo de la implementación del proyecto. Además, se suma al proyecto en acuerdo con la dirección y las docentes de inglés de la institución la puesta en funcionamiento de una *biblioteca abierta* en horario del recreo con el fin de favorecer la lectura en inglés en ámbitos fuera del aula. En esta ocasión los alumnos eligen entre una variedad de cuentos que se les ofrece promoviendo la autonomía a la hora de seleccionar y abordar la lectura en la lengua meta.

A esta altura del proyecto se ha realizado una evaluación para valorar los avances en los grupos de 4to y 6to año. Cabe agregar que dicha evaluación fue realizada por el docente de los grupos. En este punto, se propuso el trabajo en equipos, dos o tres integrantes por grupo. Los alumnos debieron elegir un cuento, leerlo y completar una ficha de lectura. Dicha ficha integra varios aspectos de la narrativa. Entre ellos, la identificación de los distintos momentos de la historia. La intervención del docente del grupo se realizó a demanda teniendo en cuenta la asistencia y guía como agente experimentado (Vygotsky, 1979). En esta instancia se puede visualizar una autonomía a la hora de abordar la lectura que denota un progreso significativo en los grupos mencionados.

Conclusión e implicancias

Este proyecto ha significado un aprendizaje para todos los participantes. El involucramiento de los docentes-estudiantes en contextos reales provoca un impacto relevante en su desarrollo profesional. La anticipación en cuanto a la planificación, la implementación en el aula escolar y el posterior análisis conlleva una vivencia e instrucción irremplazables. Los contextos reales son muy significativos para los docentes-estudiantes ya que derivan en discusiones acerca de la enseñanza de la lengua extranjera y en oportunidades auténticas de aprendizaje. Para los niños, toda intervención docente implica una exposición a la lengua meta particularmente teniendo en cuenta el enfoque del proyecto que apunta a la percepción de la relación que existe entre el texto y el contexto, es decir, a una comprensión crítica del texto.

La integración de los distintos sistemas educativos, Educación Primaria y Formación Docente, ha promovido el intercambio y compromiso de los distintos actores favoreciendo, en definitiva, los aprendizajes de todos los estudiantes involucrados. En cuanto al desarrollo docente, podemos confirmar que las instancias en contextos auténticos de enseñanza son insustituibles a la hora de promover profesionales de la educación reflexivos.

Entre las posibles acciones a desarrollar, el colectivo docente de español, podría evaluar en una propuesta con un texto escrito en lengua materna si ha sido posible la transferencia de las estrategias de lectura desde la lengua extranjera.

Leer les agrandaré, chicos, el deseo, y el horizonte de la vida.
Ernesto Sábato

Referencias Bibliográficas

- A.N.E.P. (2008) *Programa de Educación Inicial y Primaria Año 2008*
Montevideo: Rosgal S.A.
- CASSANY, D. (2011) *En línea Leer y escribir en la red*. Barcelona:
Anagrama
- CASSANY, D. & Luna, M. (2003) *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, de
Irif, S.L.
- FREIRE, P. (1984) *La importancia de leer y el proceso de liberación*.
Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Ed. Paz e Terra, S.A.
Brasil
- GIBBONS, P. (2002). *Scaffolding language. Scaffolding learning*
Portsmouth, NH: Heinemann
- HARMER, J. (2012) *Teacher Knowledge Core. Concepts in English
Language Teaching* Edinburgh: Pearson Education Limited
- MARTIN, J.R. & ROSE, D. (2012) *Learning to Write, Reading to Learn:
Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Equinox
Textbooks and Surveys in Linguistics
- PAZ, G; & QUINTERNO, M. (2009) *Construyendo puentes hacia otras
lenguas*. Buenos Aires: La Crujía
- SACRISTÁN, J.G. (comp.) (et.al.) (2010) *Saberes e incertidumbres
sobre el curriculum* Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Reflexiones sobre prácticas docentes en el Proyecto de Extensión “Español básico para niños”

Cristiane Capozzi Pavani
Cristina Pureza Duarte Boéssio
Mara Belem da Silva

Introducción

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre las prácticas docentes en la enseñanza de lengua española a partir de actividades turísticas pedagógicas. Las prácticas son destinadas a los niños matriculados en los años iniciales de la enseñanza fundamental en la ciudad de Jaguarão/Rio Grande do Sul/Brasil, frontera con Cerro Largo/Rio Branco/Uruguay. El contexto para la reflexión es el Laboratório de Ensino de Espanhol para Crianças e Formação Docente, en la Universidade Federal do Pampa (Unipampa – campus Jaguarão), en el cual son dictados, semanalmente, talleres en el curso de extensión “Español Básico para Niños” (módulos I, II y III) a los niños de la comunidad del municipio, a partir del contacto lúdico con el idioma vecino (español).

Por lo tanto, a partir de las reflexiones sobre las prácticas docentes, creemos que el turismo tiene una función determinante en la formación de los educandos, que, expuestos a un contexto real del uso de la lengua, podrán ser capaces de experimentar otras realidades, facilitando el reconocimiento de nuevas culturas y que pueden contribuir para la adquisición de otros idiomas. Para eso, elaboramos un plan de enseñanza de cuatro talleres en el curso de extensión “Español Básico para Niños” en que propusimos actividades turísticas a la ciudad fronteriza con Jaguarão en que los alumnos experimentaron situaciones reales de la rutina de nuestros vecinos uruguayos y que les despertó el interés de aprender y utilizar la lengua española.

Nuestra propuesta es de ir más adelante de las actividades hechas en la mayoría de los cursos de lenguas, aprovechar el beneficio

que tenemos por vivir en una región de frontera, proponer que salgamos de las dependencias del salón de clase y que hagamos paseos turístico-pedagógicos a la ciudad vecina para la inmersión de los alumnos a lengua y cultura uruguaya. Para este trabajo, el objetivo general es reflexionar sobre las prácticas docentes para la enseñanza de lengua española para niños a partir de actividades turísticas, considerando fundamental, promover la adquisición de la segunda lengua a través de actividades y prácticas que están en su día a día. Los objetivos específicos son obtener mayor exposición a la oralidad del idioma con abordajes lúdicos y placenteros; aumentar el desempeño y actuación en situaciones bilingües, típicas de regiones de frontera; participar de las actividades turísticas, por el contacto e inmersión que permiten en el idioma.

Utilizamos como aporte teórico la contribución de Johnson (2008), sobre las prácticas y metodologías utilizadas para la enseñanza de lenguas extranjeras, de Leffa (1988), para presentar a las críticas de la hipótesis de Krashen (1970) de adquisición/aprendizaje de segunda lengua y para comprender los conceptos de las actividades turísticas, los estudios de Nakamura y Machado (2012), que reflexionan sobre la importancia para un aprendiz, estar expuesto al contacto con el idioma en foco en situaciones reales de comunicación y cultura para que logren mejor conocimiento de la lengua.

Marco Teórico

El turismo pedagógico como práctica educativa no es reciente en los países, pues, diversas veces escuchamos o hemos leído sobre personas que fueron a estudiar o hacer intercambio en otros países para aprender un idioma, pero, aún no es posible encontrar estudios o artículos que abarquen la temática de una manera más teórica y profundiza para reflexiones. Según las orientaciones brasileiras del Ministerio do Turismo (2008), existen algunas distinciones en las nomenclaturas para las actividades turísticas con enfoque en la educación, como, por ejemplo

No Brasil são comumente chamadas de Turismo Educacional, Turismo de Intercâmbio ou Turismo Educacional-Científico. São utilizados ainda os termos Turismo Universitário Turismo Pedagógico, Turismo Científico, além de Turismo Estudantil – termo freqüente em países como a Argentina e o Uruguai. (Ministério do Turismo, 2008, p. 14)

Para cada concepto, según el Ministerio, hay una definición y dependiendo del tiempo en cada país y la profundidad que desea obtener en el aprendizaje. Para la práctica de las actividades turísticas en el curso de extensión “Español Básico para Niños”, nos basamos en los estudios de Nakamura y Machado (2012), que aclaran que el Turismo Pedagógico

Procura apresentar aos estudantes a oportunidade de aprender na prática o que foi visto nos conteúdos trabalhados em sala de aula. É preciso instituir um sentido significativo às experiências pedagógicas, porque enquanto o conhecimento for ilustrado de forma fragmentada, como parte da realidade, permanecerá sempre inacabado. Através da utilização desse mecanismo facilitador do processo ensino-aprendizagem, o que mais chama a atenção é a possibilidade de se trabalhar efetivamente a interdisciplinaridade, saindo dos limites da sala de aula e apresentando um mundo de referências reais palpáveis. (Nakamura & Machado, 2012, p. 03)

Por lo tanto, creemos que la mejor definición para el trabajo realizado en el curso es de Turismo Pedagógico, aunque este término pueda ser cambiado en el futuro o llamado de otra forma por otros

autores. Además, lo principal del turismo es proponer una práctica significativa a los alumnos y experiencias que no sean de clases clásicas de lenguas, pero que lleven a los niños a salir del salón para tener contacto con la realidad, ya que ella está cerca de nosotros. De acuerdo con Shütz,

A pessoa que tiver oportunidade de ter contato com a língua estrangeira em situações reais de comunicação, em ambientes autênticos dessa língua e de sua cultura, onde a língua está presente como meio de interação e não ausente, ministrada em doses pequenas e amargada pela repetição mecânica descontextualizada, ou pela dissecação gramatical, vai certamente alcançar fluência. (Schütz, 2003, p. 1)

O sea, cuanto más el alumno esté expuesto al contacto con la lengua en situaciones reales de comunicación y cultura, ciertamente logrará un mejor conocimiento de este idioma. La importancia del turismo con fines educativos es para que los niños puedan valorar su cultura, la cultura del otro y, como son fronterizos, ser capaces de identificar en qué también es parecido o comparte las mismas tradiciones, posibilitando la comprensión de sí mismos y de la vida colectiva en la cual forman parte.

Con las actividades, el aprendiz es el centro de la construcción de su propio conocimiento, valorando la libertad de decisiones, la alegría de vivir y la posibilidad de soñar (FREINET, 2004). Aún según los autores, “as aulas-passeio acabam por proporcionar um ambiente onde as interações sociais, econômicas e culturais relacionam-se, permitindo identificar essa atividade como uma forma de lazer e turismo aplicados à educação” (Nakamura; Machado, 2012 p. 5).

En este sentido, la propuesta de las actividades a partir del turismo pedagógico posee una visión innovadora para la enseñanza y para la adquisición de lenguas en el Brasil. Por lo tanto, buscamos

reflexionar sobre las prácticas educativas desarrolladas a partir del turismo en la promoción, contacto e interacción con la rutina de otros individuos de manera agradable y real.

Es necesario destacar que cuanto decimos, en este trabajo, sobre la adquisición de la lengua a partir de las actividades propuestas y la distinción entre la adquisición y el aprendizaje (Krashen, 1970), Leffa simplifica, al explicar que

Entende-se por aprendizagem o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras. Aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente. Na aprendizagem, o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar para a segunda língua. Na aquisição, o enunciado já se origina diretamente na segunda língua. (Leffa, 1988, p. 1-2)

Por lo tanto, en la hipótesis de la adquisición/aprendizaje, los argumentos de Krashen (1970) son, que existe una distinción entre los dos conceptos. Para el estudioso, existe una forma implícita denominada “adquisición”, en la cual los aprendices interiorizan el idioma de una manera inconsciente, pues abarca abordajes informales; la otra forma es denominada “aprendizaje”, en el cual los aprendices son abordados de una manera explícita, con un abordaje más formal de la lengua, utilizando métodos de enseñanza gramaticales y con reglas de la lengua en foco.

La teoría del lingüista es de hecho un amalgama de cinco hipótesis que Johnson (2008) describe en: la distinción entre adquisición y aprendizaje, una abarca situaciones informales y la otra, situaciones formales, respectivamente; la hipótesis del orden natural, que existe un orden natural de adquisición de los morfemas que se aplica a la adquisición de las lenguas extranjeras; la hipótesis del

input, lo más importante que se debe proporcionar a los adquirientes es un “input comprensible”; la hipótesis del monitor, en la cual lo “principal” es la adquisición del aprendizaje, pues la segunda es para monitorear lo que decimos y escribimos en lengua extranjera; la hipótesis del filtro afectivo, que los aprendices necesitan del “afecto” correcto para poder llevar al cabo la adquisición.

Por lo tanto, para comprender mejor sobre cómo fueron elaboradas las actividades del turismo pedagógico para la adquisición de la lengua española en los talleres del curso de extensión, en la próxima sección, relataremos, de hecho, cómo ocurrieran las prácticas.

Los talleres para la enseñanza de español para niños

Para este trabajo, fueron planificados cuatro talleres, todos grabados, fotografiados (regularmente autorizados y firmados por los padres y responsables para la divulgación en trabajos) y transcritos para el análisis posterior. Las fechas fueron entre los meses de abril y mayo de 2016 con doce niños, de siete a nueve años, matriculados en el Curso de Extensión “Español Básico para Niños” desde el año de 2015, cuando empezó el módulo I del curso.

La metodología utilizada fue impartir talleres a partir de las temáticas de la rutina diaria de nuestros vecinos uruguayos, como: hacer compras, contar monedas en Pesos Uruguayos, hacer pedidos en el restaurante, nombre de platos, comidas, productos alimenticios, pedir informaciones. El léxico adquirido en los talleres fue utilizado en las actividades posteriores, que fueron los paseos turísticos pedagógicos en la semana siguiente, o sea, antes de realizar turismo a la ciudad de Rio Branco/UY, los niños tuvieron contacto con el léxico específico para cada paseo.

Los talleres fueron cuidadosamente planificados por los voluntarios estudiantes del curso de Licenciatura em Letras – Português, Espanhol e Literaturas, la académica del curso de Tecnólogo em Gestão do Turismo y por la coordinadora del curso de extensión, todos de Unipampa (campus Jaguarão).

En el taller del día dieciséis de abril, con el objetivo de proponer actividades de turismo pedagógico en la ciudad de Rio Branco/UY, hicimos una simulación de compras en un mercado. Los alumnos llegaron a la clase y encontraron un estante con paquetes de alimentos y sus respectivos precios en Pesos Uruguayos abajo. En la primera actividad del taller, solicitamos que hicieran una lista de compras. Llevamos algunos folletos del supermercado de la ciudad de Rio Branco y los niños debieron recortar los productos alimenticios que más les gustaban, pegar en una hoja de oficio y después exponer al restante del grupo lo que pusieron. Con la ayuda de los voluntarios, los niños dijeron cada palabra en lengua española.

Después de esta práctica, llevamos monedas oficiales de distintos países hispanohablantes de manera que conocieran los diferentes nombres, orígenes y cambios. Las monedas fueron llevadas al taller por los voluntarios que habían viajado a los países y trajeron para Brasil. La primera moneda fue la de Venezuela (Bolívar Venezolano), después de Argentina (Pesos Argentinos), Colombia (Pesos Colombianos), México (Pesos Mexicanos) y al final, la moneda oficial del Uruguay (Pesos Uruguayos). Para cada moneda que presentamos, hicimos la búsqueda del país correspondiente en el mapamundi (disponible en el Laboratorio).

En seguida distribuimos copias de pesos no oficiales a los niños que tomaron sus listas de compras y uno por vez, agarró una canasta de compras y fue hasta el estante de compras. Con la ayuda de un voluntario, los alumnos iban poniendo en la canasta los alimentos, dando los nombres de cada producto y mirando los precios de cada paquete, si podrían comprar con el dinero que poseía en manos. Al final de cada compra, los voluntarios les dijeron el precio total y los alumnos pagaban.

En el siguiente taller, el día treinta de abril, realizamos la actividad a la ciudad de Rio Branco. En total fueron catorce niños al paseo. Nuestra primera parada fue en una Casa de Cambio ubicada en el límite Brasil/Uruguay. Con una pequeña cantidad en manos (aproximadamente R\$100,00 reales), nosotros, con los niños,

cambiamos el monto de dinero por la moneda oficial del Uruguay y fuimos hasta al supermercado de la ciudad vecina. Al llegar al mercado, nos dividimos en pequeños grupos, en los cuales cada voluntario fue responsable por, aproximadamente, tres niños que recibieron \$50,00 (Pesos Uruguayos). Con este valor, debían realizar pequeñas compras para una merienda compartida.

Los niños se quedaron unos 40 minutos; con eso fue posible observar que muchas de las palabras, enseñadas anteriormente, (aunque habían pasado dos semanas del taller anterior), habían sido adquiridas por los alumnos que apuntaban los productos y mencionaban los respectivos nombres. Al final, los grupos fueron hasta el cajero y, apenas con nuestra observación, hicieron el pago de sus compras, interactuando con los funcionarios del mercado.

La tercera y última parte del paseo turístico pedagógico fue la ida al parque vecino al mercado. Con los paquetes de merienda en las manos, fuimos caminando unos cinco minutos hasta llegar al parque cerca del mercado. Colocamos un mantel sobre el suelo, los alumnos pusieron los alimentos encima, sin importar lo que cada uno había comprado. Antes de la merienda, realizaron algunas actividades físicas en los juegos del parque, con la presencia de muchos niños uruguayos alrededor. En poco tiempo, cada uno, compartió su merienda con los nuevos amigos vecinos. Fue posible charlar con los niños nuevos por casi veinte minutos. Preguntamos sus nombres, edad, dónde estudiaban (si estudiaban), y de las cosas a que más les gustaban jugar. Con eso, nuestros alumnos observaban, atentamente, el habla de los compañeros.

El día siete de mayo, realizamos un taller abordando alimentación y hábitos dentro de un restaurante, o sea, tanto los nombres de los alimentos, como maneras de solicitar platos y bebidas. Este día, estuvieron presentes nueve niños. El objetivo principal era la preparación de los alumnos para la realización de una visita, en la semana siguiente, a un restaurante en la ciudad de Río Branco/Uruguay.

En este día, los niños se encontraron con un “escenario” distinto de los de semanas anteriores. Intentando reproducir un

restaurante, llevamos manteles de mesa, platos, cuchillos, vasos, cartas – confeccionados con figuras de diseños de alimentos y valores ficticios abajo – y montamos nuestro taller.

Para reproducir los platos, confeccionamos en hojas coloridas los alimentos y separamos en pequeñas porciones, como: papas, lechugas, tomates, bifés de carne y para hamburguesas, panes, arroz, quesos, huevos, fideos y salchichas. También llevamos ollas, delantales, gorros y Pesos Uruguayos impresos.

Solicitamos que seis alumnos se sentaran a la mesa y los otros tres representaran un chef, un mozo y un auxiliar de cocina. Al grupo de cocinero, auxiliar y mozo fueron entregados delantales y gorros y mostramos cada una de las porciones colocadas en la mesa y sus respectivos nombres. Al grupo de “clientes”, entregamos las cartas con el dibujo de cada alimento y sus respectivos precios. Después, comentamos los valores propuestos para cada alimento y bebida. Los niños mencionaban, por cuenta propia, “muy caro” o “muy barato”. Debido a la ida al mercado, ellos ya estaban aptos a realizar el cambio de las monedas. Establecidos los precios, dividimos las monedas (de pesos uruguayos) que fueron impresas para que pudieran “hacer el pago” de las comidas.

Terminadas las explicaciones, empezamos nuestra simulación. Con nuestra ayuda, orientamos, al alumno propuesto como “el mozo”, que fuera hasta la mesa y habló, en lengua española, como debería atender a un cliente, y la sugerencia fue “a las órdenes”. Después, cada niño debería solicitar el plato deseado, también en lengua española, con ayuda de nosotros y los voluntarios. El auxiliar y el chef de cocina montaban los platos con los alimentos confeccionados y los entregaban al mozo, que los llevaban hasta la mesa. Después, el mozo realizaba la cobranza de los alimentos consumidos por los clientes.

El catorce de mayo, contamos con la presencia de siete niños y tres voluntarios para ayudar en todo el trayecto al restaurante. En un recorrido de, aproximadamente, cinco minutos hasta el restaurante – que comprobó la proximidad con el país vecino – llegamos y fuimos acogidos por el propietario, que habló solamente en lengua española

con nosotros y nos llevó a la mesa. En este momento, los alumnos quedaron callados, pero, eso no impidió contestar los saludos de los funcionarios del restaurante con “buenas tardes”.

Al sentarse a la mesa, prontamente, los niños agarraron los tenedores, cucharas y cuchillos, vasos y platos y mencionaban unos y otros – sin nuestra ayuda – los nombres en lengua española de cada uno de ellos. Pudimos observar la interacción entre los niños y la ayuda que uno realizaba al otro en el instante en que no se acordaban de la palabra, o no conseguían pronunciar, caso de la palabra “cuchillo”. Seguido de la lectura de la carta, un mozo y el propietario del establecimiento se dirigieron hasta la mesa y, con un cuaderno de notas en las manos, preguntaron directamente a los niños, cuáles serían los pedidos.

Pocos minutos después, llegaron los platos y, después de recibir los alimentos, todos contestaron con “muchas gracias”. Estos fueron algunos minutos de interacción entre los niños, o sea, como hicieron pedidos distintos, uno mencionaba al otro el nombre de su merienda y de qué estaba hecho.

Consideraciones Finales

Toda la innovación genera cambios y nuevas reflexiones. Este trabajo nos motivó y nos hizo creer en la posibilidad de introducción de distintos abordajes en la enseñanza de lengua española en los años iniciales. Abordajes placenteros, motivadores, productivos y que sensibilicen a los aprendices en la existencia de otras culturas a partir de actividades de Turismo Pedagógico.

Conseguimos investigar los conocimientos previos de los alumnos cuanto a lengua española (debido al área fronteriza y debido a que habían concluido los módulos I y II del curso, es decir que ya poseían un bagaje lingüístico); a lo largo del curso, promovimos la interacción de los alumnos, la inmersión en la lengua española, el contacto y el gusto por la segunda lengua a través de la oralidad, desarrollando estrategias para la comprensión y producción oral.

Durante las actividades, percibimos el interés de los niños por la lengua cuando nos cuestionaron: “como posso falar isso em espanhol?”, “posso repetir isso?” o “podemos ter aula de espanhol amanhã de novo?”. Por lo tanto, a través de abordajes lúdicos y de inmersión en la lengua y cultura uruguaya, creo que estamos – todo el grupo de voluntarios – logrando nuestro objetivo, que es motivar a los aprendices en el interés y gusto por el conocimiento de una manera placentera, lúdico y con interacción entre todos los participantes.

Creemos que uno de los momentos más importantes de los talleres fue el momento de interacción entre los alumnos y los niños uruguayos, que jugaban, se comunicaban, aunque en portugués y español, pero que comprendían el habla y consiguieron mantener contacto oral. Fue una rica experiencia que obtuvieron a partir del turismo pedagógico.

Por lo tanto, según Krashen (1970), la adquisición del idioma ocurre de manera inconsciente, de hecho, las actividades que el curso de extensión “Español Básico para Niños” se propone ofrecer, son abordajes como estos en que inconscientemente los niños, aunque jugando, interactuando fuera de la escuela y a partir de actividades turísticas pedagógicas puedan aprender el idioma y explorar contenidos lingüísticos.

Todavía, la práctica de turismo aún es nueva en Brasil y fuera de la realidad de muchos niños. Por lo tanto, proporcionar esta actividad y experiencias diferenciadas es un elemento motivador para los profesores, que podrán repensar sus prácticas y pensar en actividades distintas de las cuales estamos acostumbrados. Con la colaboración de los padres o responsables, de la coordinación de escuelas o cursos de idiomas y de profesores que buscan la capacitación, es posible adecuar y promover el turismo para llevar a la realidad los contenidos aprendidos en clase, es decir, ir más adelante: conocer otras culturas.

Referencias bibliográficas

- Ministério do Turismo. (2008) *Turismo de estudos e intercâmbio: orientações básicas*. / Ministério de Turismo, Coordenação Geral de Segmentação; Coordenação Geral de Jurema Monteiro. – Brasília: Ministério do Turismo.
- FREINET, C. (2004). *A pedagogia do bom senso*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes
- JOHNSON, K. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras: una introducción*. Trad. Beatriz Alvarez Klein. México: FCE
- LEFFA, V. J. (2006). *A interação na aprendizagem das línguas*. 2. Ed. Pelotas: EDUCAT
- NAKAMURA, G. K. & MACHADO, A.B. (2012). *Turismo Pedagógico e as Possibilidades de Ampliação de Olhares: Roteiro Pedagógico na Cidade de Santo Inácio-PR*. Anais Eletrônicos VI Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação Científica,. Disponível em: <http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/mostras/vi_mostra/gleisy_kelly_yasuko_nakamura.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2016.
- SCHÜTZ, R. (2003) *Motivação e Desmotivação no Aprendizado de Línguas*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

Bilingüismo en una escuela pública estatal de Buenos Aires

Irene Scheiner

En una sociedad compleja la escuela debe formar personas con los recursos necesarios para desarrollarse plenamente, para comprender mejor la realidad, para interactuar con ella activamente y para gestionar con éxito las relaciones. “Queremos ayudar a cada alumno a ser más consciente y más crítico, queremos comprender qué pasa en el mundo, queremos llenar de significado los acontecimientos y ayudar a articular nuestras respuestas y actos más acertadamente. En este sentido, la lengua es primordial en la medida en que describe el mundo y lo dota de significado, y aprender bien lenguas es, por lo tanto, de una importancia capital en el proceso en el que acompañamos la formación y el crecimiento. El desarrollo acelerado de la comunicación en esta sociedad globalizada hace del todo imprescindible el aprendizaje de lenguas, para hacer uso de ellas con competencia. No simplemente la de la primera lengua y de una segunda lengua, sino, también, el de una tercera y de una cuarta...” (Declaración Educativa UCEV, 2011)

En una sociedad moderna la competencia se define, cada día más, por la capacidad de poner los propios conocimientos, al servicio de la equidad y del progreso. Saber vivir las diversas influencias multiculturales y defender la propia identidad es un solo objetivo con el que nos jugamos la capacidad de ser y de crecer. La riqueza lingüística es un rasgo esencial de las sociedades modernas que se esfuerzan por construirse sobre el respeto al otro. Por lo tanto, una escuela plurilingüe es la que mejor puede ofrecer una capacidad comunicativa básica a los jóvenes a quienes se propone formar. No perdamos de vista que cada lengua es una visión particular de la realidad y que, cuantas más lenguas sabemos, con más ductilidad podemos evaluar puntos de vista diferentes, y más sensibles nos hacemos a la empatía, al intercambio y a la convivencia.

La UNESCO apoya la educación bilingüe y/o plurilingüe en todos los niveles de enseñanza como medio de promover a un tiempo la igualdad social y la paridad entre los sexos y como elemento clave en sociedades caracterizadas por la diversidad lingüística.

“[Se debe fomentar] la comunicación, la expresión y la capacidad de escuchar y dialogar, en primer lugar, en la lengua materna y luego [si la lengua materna es distinta de la lengua oficial o nacional] en la lengua oficial del país así como en una o más lenguas extranjeras” mediante: “la adquisición precoz [...] de un segundo idioma, además de la lengua materna”, la introducción del “estudio de la segunda lengua [...] como asignatura” a un ritmo que “debe progresar gradualmente; esta segunda lengua no debe convertirse en el medio de impartir la enseñanza “hasta que los alumnos estén suficientemente familiarizados con ella” “la continuación de la educación en ese segundo idioma en la enseñanza primaria utilizándolo como medio de instrucción, es decir, empleando dos idiomas para la adquisición de conocimientos a lo largo de la escolaridad y hasta la universidad; el aprendizaje intensivo y transdisciplinario de, por lo menos, una tercera lengua viva en la enseñanza secundaria, de forma tal que al acabar la escolaridad el alumno pueda expresarse en tres idiomas, lo que debería constituir el bagaje normal de conocimientos lingüísticos prácticos en el siglo XXI”.

La UNESCO apoya la enseñanza de idiomas como componente esencial de la educación intercultural a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales.

La educación debe “alentar [...] una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural [y lingüística]” y con tal fin: “[se deben reformar los planes de estudios de forma tal] que se incluyan -de manera realista y positiva- la historia, la cultura,

el lenguaje y la identidad de la minoría [o de los pueblos indígenas]". Se debe reforzar el componente cultural de la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas a fin de lograr una comprensión más a fondo de otras culturas; "el aprendizaje de lenguas no deberá limitarse a simples ejercicios lingüísticos, sino que debería ser la ocasión de reflexionar sobre otros modos de vida, otras literaturas, otras costumbres".

La escuela plurilingüe ofrece más posibilidades de desarrollo personal y cultural a todos los que la integran. El conocimiento de una lengua favorece el aprendizaje de las otras y potencia la competencia comunicativa, en el marco de una enseñanza fundamentada en la comunicación y en el fomento de las habilidades lingüísticas.

Pero si estas posibilidades se ciñen solamente a instituciones de gestión privada, seguimos en el camino de ampliar la brecha entre las trayectorias de formación.

Cómo surge el proyecto

Entre otras razones, la propuesta de diseñar un recorrido de formación alternativo en una escuela de nivel medio de gestión estatal, surge como respuesta a una inquietud de otro de los niveles de la institución.

Y en este punto es importante aclarar en el marco de qué tipo de institución surgió la propuesta: Dentro del sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires hay 14 instituciones que pertenecen a la dirección de formación docente que se caracterizan por contar con el nivel terciario de educación superior en el cual se forman docentes para diferentes niveles de la enseñanza.

Las carreras de formación docente de estas instituciones articulan su tarea con los otros niveles de su misma institución: inicial, primario, secundario, que son a la vez espacios para la observación y práctica de sus estudiantes de nivel Superior, y dentro de este grupo de escuelas existen cuatro instituciones intensificadas en Lenguas Vivas.

En la Escuela Normal en Lenguas Vivas N°1, al concluir sus estudios del nivel primario, en el séptimo grado algunos alumnos con mejor desempeño, postulaban para ingresar en instituciones de nivel secundario preuniversitarias, escuelas dependientes de la Universidad de Buenos Aires buscando una propuesta más completa. Por esta razón una parte de la matrícula migraba provocando desgranamiento.

A partir de la creación del bachillerato bilingüe de jornada extendida muchos de los estudiantes que habían realizado el ingreso en estas escuelas preuniversitarias decidieron permanecer y transitar el nivel medio en la misma escuela, desestimando la vacante conseguida en la otra institución. Es decir que a partir de la propuesta creció significativamente la matrícula de estudiantes de nivel medio proveniente del primario.

Una preocupación prevista era que los alumnos se cansaran por la jornada extendida y se desalentaran. Sin embargo, en un relevamiento realizado entre las familias del primer grupo de bachillerato, esta preocupación quedó desechada ya que las familias expresaron que los estudiantes que provenían de las secciones de jornada completa no se sentían cansados por la jornada extendida, dado que la carga horaria era muy similar a la del nivel educativo precedente.

La NES (Nueva Escuela Secundaria) de la Ciudad de Buenos Aires

El Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires propone una estructura apta para que los estudiantes desarrollen un

aprendizaje auténtico con los conocimientos, actitudes, valores y habilidades que el siglo XXI plantea.

En este sentido considera que las Lenguas Adicionales son clave en los procesos de socialización, integración e inclusión social y en el desarrollo cognitivo, educativo y académico conforme la Ley de Educación Nacional N° 26.206, art. 87; la Resolución del CFE N° 191/12, la Resolución del CFE N° 181/12, la Ley 26.468/09 y la Resolución N° 260 MEGC/01.

Es por ello que las modalidades del trayecto formativo en Lenguas Adicionales pueden dividirse en: *Educación Bilingüe, Intensificación en Lengua Adicional, Especialización en Lengua y Cultura, y Complementaria con competencias en una o más Lenguas Adicionales* dependiendo de la cantidad de lenguas adicionales a cursar durante la trayectoria en el nivel medio, y la cantidad de estímulos semanales de cada una.

El Nivel Medio de tres escuelas normales (formadoras de docentes) implementó esta modalidad: la Escuela Normal Superior (ENS) en Lenguas Vivas N°1 “Roque Sáenz Peña”, la ENS en Lenguas Vivas “Sofía B. de Spangenberg” y el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Son las únicas instituciones de gestión estatal que ofrecen Educación Bilingüe e Intensificación en Lengua Adicional inglés con competencias en una Lengua Adicional.

Fundamentación

La Educación Intercultural Bilingüe en Inglés con competencia en Francés de la Escuela Normal Superior N°1 en Lenguas Vivas “Roque Sáenz Peña” es una propuesta innovadora de educación media pública, cuyos objetivos son reconocer la diversidad cultural, garantizar el aprendizaje de los contenidos propios del bachillerato general,

incorporar el conocimiento de otros idiomas y valorar la cultura propia y el respeto por otras culturas.

La Educación Intercultural Bilingüe favorece la igualdad y la calidad académica. Teniendo en cuenta esto como objetivo, la modalidad incorporada propone ampliar y asegurar el acceso, permanencia y egreso de los adolescentes. A la vez que la enseñanza de las lenguas adicionales permite acceder a una formación especializada y ampliar el horizonte laboral y profesional.

El Bachillerato Bilingüe en Inglés con competencia en francés de la ENS en Lenguas Vivas N°1 se propone brindar:

- Un nivel académico de excelencia
- Calidad en la enseñanza de los idiomas.
- La transmisión de la identidad cultural.
- La transmisión de valores.
- Seguimiento personalizado de los alumnos.
- El trabajo de las expectativas de logro que requiere el nivel inmediato superior.

Cómo se organiza la sección bilingüe en el ciclo básico (primero y segundo año de la NES)

Los alumnos cursan en jornada completa. Tienen las mismas asignaturas del Ciclo Básico de todos los Bachilleratos de la CABA considerando que por ser Lenguas Vivas tendrán 7 horas de Lengua Adicional Inglés en lugar de 4. Como el Bilingüismo se cursa en inglés, los alumnos tendrán una carga horaria adicional en esta lengua de cuatro espacios de creación:

- Discursos estéticos: 3 horas
- Espacio de Integración Curricular (EDIC): 3 horas
- TIC en inglés: 2 horas

- Materia curricular bilingüe: 4 horas. En primer año es Historia, en 2° año Geografía.
- Se estudia también una Segunda Lengua Adicional, Francés: 7 horas.

En el marco de estos espacios de creación se trabaja a partir del diseño de proyectos interdisciplinarios que articulan contenidos de las asignaturas de la N.E.S. A través de diversos proyectos significativos y contextualizados se apela a una coherencia entre las propuestas de los diferentes profesores y profesoras de ambos turnos a partir de metodologías que superan las barreras entre asignaturas y facilitan el uso multilingüe.

Docentes: Requisitos y selección de los profesores.

Los docentes que se desempeñan en estos espacios deben poseer título oficial como profesores de inglés y además es requisito poseer estudios de posgrado en la especialidad de cada espacio. En algunos casos se trata de adscripciones realizadas en las asignaturas de las carreras, y en otros se trata de postgrados específicos u otro título de grado de la especialidad.

Se publica el llamado para cubrir el espacio en un Acto Público con los requisitos específicos, y luego en cada institución se designa un Jurado que realiza una selección de antecedentes entre los postulantes, para establecer un orden de mérito.

Alumnos: Requisitos de acceso

Dado que el bilingüismo es en inglés, los alumnos que hayan cursado la primaria en nuestra institución con idioma inglés y deseen cursar en esa división deberán haber obtenido las calificaciones más

altas de cada uno de los 4 séptimos grados. Los alumnos que hayan cursado la primaria en nuestra institución con idioma francés y deseen cursar en esa división deberán rendir un examen de aptitud en inglés, que se toma en septiembre. También podrán optar por este bachillerato los alumnos que ingresen al nivel secundario a través del examen de admisión y que obtengan las calificaciones más altas, a la vez que deben (al igual que los alumnos que provienen de la propia institución) demostrar no haber tenido dificultades en otras asignaturas en el último año del nivel primario.

Los equipos docentes comprometidos y la enseñanza

La implantación de planes bilingües requiere una buena predisposición de profesores y el estímulo de los equipos directivos, responsables como son de incitar y acrecentar adecuada y eficazmente las competencias comunicativa lingüística e intercultural. Eso exige, inexcusablemente, equipos docentes estables, cohesionados y coordinados para llevar adelante los programas necesarios. Una escuela bilingüe debe planificar con recursos suficientes el tratamiento de las lenguas en todas las etapas. Las nuevas tecnologías, la interacción de los hablantes, las situaciones reales de aprendizaje y de comunicación, el desempeño del requisito lingüístico, maestros nativos, ayudantes lingüísticos, intercambios y formación continua, deben confluir en el itinerario del aprendizaje escolar y deben contextualizar apropiadamente las situaciones de comunicación.

La escolaridad bilingüe fomenta entre el alumnado una actitud general de estima y de respeto de las lenguas; y transmite que cada lengua, es, al mismo tiempo, una fuente y un pozo de conocimientos, de valores, de tradiciones.

La mejor manera de conseguir que el alumnado desarrolle la capacidad comunicativa es aprovechando la riqueza lingüística de nuestro entorno, del alumnado, de sus familias, trabajando a partir de

métodos de enseñanza y modalidades de evaluación que estimulan las habilidades intelectuales y emocionales, la creatividad, la lectura comprensiva y el razonamiento lógico.

Los docentes están involucrados fuertemente con el proyecto, celebran que cada uno de los alumnos y sus familias eligió participar de la experiencia comprometidamente, lo cual aporta mejor disposición a la tarea de todos los involucrados en esta primera experiencia.

La importancia de una labor coordinada:

Acciones que lleva adelante el Coordinador del Secundario Bilingüe

- Programa la observación de clases para unificar criterios metodológicos.
- Propone encuentros para unificar los criterios de evaluación.
- Acuerda los contenidos respetando el Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras.
- Programa entrevistas con los padres de los alumnos que presentan dificultades con la intención de generar un compromiso.
- Ayuda a los alumnos a ser conscientes de sus dificultades y logros.
- Trabaja con los alumnos los *valores* que les permitan mejorar su actitud frente al estudio y mejorar su convivencia en el ámbito escolar: Responsabilidad, honestidad, respeto por el otro, cooperación, tenacidad, perseverancia, esfuerzo.
- Desarrolla actividades de intercambio de experiencias que faciliten la adaptación a los cambios.
- Acuerda espacios mensuales de trabajo conjunto, elaborando instancias de seguimiento y ajustes, estableciendo estrategias que le permitan al alumno adaptarse a la modalidad de la escuela Secundaria Bilingüe, generando diálogo y reflexión que permitan la cohesión y consensuando los contenidos con el

objetivo de establecer una unidad académica de calidad y retener al alumnado.

- Fomenta y organiza actividades complementarias: Actividades deportivas en el campo de deportes y de competencia intercolegial y salidas educativas (Experiencias directas) en lenguas adicionales

Evaluación y perspectivas.

La evaluación de los resultados se realiza a lo largo de todo el ciclo lectivo a través de reuniones periódicas del equipo interviniente y se efectúan los ajustes que se consideran necesarios. Las familias de los estudiantes también acompañan participando de las reuniones periódicas a las que son convocados, o acercándose espontáneamente ante cualquier inquietud. Se han sumado a la propuesta otras dos escuelas en Lenguas Vivas, y de a poco tanto las familias, como los docentes están sumándose a esta ampliación del sistema educativo y viendo cómo el proyecto se concreta, es de alta calidad y logra inclusión dentro del sistema de gestión estatal.

La perspectiva es que esta experiencia, que ya se evalúa exitosa, se reproduzca también en otras secciones y con otras lenguas adicionales.

Referencias

La educación en un mundo plurilingüe. *Directrices de la UNESCO sobre los idiomas y la educación. Parte III. Principio II.* Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728s.pdf>

La sociedad necesita una escuela plurilingüe. (2011). Valencia: Unió de Cooperatives d'Ensenyament Valencianes. Recuperado de: <http://www.ucev.coop/ficheros/documentos/DeclEd2cas.pdf>

La enseñanza del español en un contexto escolar brasileño en la frontera con Uruguay en principios de los años 90

Isabel Daiana Gonçalves
Sara dos Santos Mota

*Yo no sé de dónde soy,
mi casa está en la frontera,
y las fronteras se mueven,
como las banderas (...)*
Jorge Drexler

Introducción

Este trabajo trata de la constitución de una política lingüística local cuyo objetivo es implantar la lengua española en el currículum de escuelas municipales de Santana do Livramento, ciudad ubicada en la zona de frontera que comprende parte del Rio Grande del Sur, al norte de Uruguay.

Dicha política surgió de un proyecto piloto entre profesores brasileños de la SMECD (Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto) y profesores uruguayos del CRADES (Centro Regional de Apoyo al Desarrollo Social), en el período anterior a la constitución del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), es decir, en principios de los años 90.

El presente estudio se justifica por la importancia de esta política, que busca *“estreitar cada vez mais, os laços integracionistas, entre as cidades gêmeas, na prática e no cotidiano da vida do homem desta fronteira”* (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO, 1991, s/p), en las ciudades fronterizas de Santana do Livramento y Rivera. Esta región de frontera presenta importantes diferencias y semejanzas en los aspectos sociales, culturales y lingüísticos. Mazzei (2013, p.75) afirma que en Rivera-Livramento es posible evidenciar un “particular clima de integración

urbana fronteriza que caracteriza a las relaciones cotidianas entre sus habitantes.”

En lo que se refiere a la caracterización de esa frontera y la presencia de las lenguas, Mota (2010) verifica que, históricamente, la manera como se organizó la sociedad y la economía hizo que circularan el portugués y el español en ambas ciudades. En lo que refiere a las cuestiones lingüísticas, Behares (2010) menciona que la región fronteriza brasileña-uruguaya se caracteriza por la coexistencia de más de una lengua, pues conviven las mayoritarias (que son el portugués, lengua oficial de Brasil, y el español, lengua del Estado en Uruguay) y otras variedades surgidas de su contacto. En ese sentido, la política implantada en el contexto escolar brasileño en esta zona representa un reconocimiento de su realidad lingüística, donde las personas trabajan, estudian y viven cotidianamente acostumbradas a la presencia del portugués y el español en diversos contextos.

Por otra parte, la relevancia de esta investigación está en señalar la constitución de una política lingüística, de carácter innovador, promovida por agentes locales en/para un entorno local, en un período que coincide con los primeros tiempos de la creación del MERCOSUR, período a partir del cual, a nivel nacional y regional han surgido “políticas relativas à gestão e à promoção das línguas oficiais dos países membros”(STURZA, 2012, p.18) buscando fortalecer el proceso de integración entre los estados del bloque.

El objetivo general de esta investigación es de carácter cualitativo, es señalar la constitución de una política lingüística local para la enseñanza de español en escuelas santanenses. Los objetivos específicos son analizar partes del documento “Projeto da Implantação do Idioma Espanhol”, con relación a la formación de profesores, al método de enseñanza utilizado en la escuela, las temáticas y contenidos trabajados. También se hizo contacto con los profesores que actuaron en la época, para saber sus posiciones y percepciones acerca de la política lingüística adoptada.

Marco Teórico

Políticas Lingüísticas: lineamientos generales

Para empezar, es importante aclarar qué se entiende por “políticas lingüísticas”. En ese sentido, se toma la definición de Calvet, quien define

Políticas Lingüísticas um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social e de planejamento lingüístico, a implementação concreta de uma política lingüística, de certo modo, a passagem ao ato.
CALVET, 2002, p. 13

Según el autor, tratar de políticas lingüísticas implica considerar una relación entre lengua y sociedad. Además, Calvet (2002) distingue la planificación lingüística, que promoverá la implementación de la(s) política(s), vale decir, su puesta en práctica.

Por otra parte, Varela, al explicar qué es la política lingüística, aporta que:

el conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tienen por objeto principal una (o más) lengua(s) de su órbita, y están racionalmente orientadas hacia objetivos que son tanto lingüísticos (esto es, determinado efecto sobre el corpus de la lengua, su estatuto y/o su adquisición) como no lingüísticos.(VARELA, 2004, p.4)

Según Varela (2004), la política lingüística se concreta a través de un conjunto de decisiones gubernamentales, las cuales, a su vez,

poseen objetivos que afectan la(s) lengua(s) en diferentes ámbitos. La autora también reconoce la importancia del Estado, en cuanto poder público, en la planificación de estas políticas.

Tras lo expuesto, se puede afirmar que para la concretización de una política lingüística, es necesario que haya una etapa de planificación lingüística, o sea, la primera relacionada con su aplicación. En ese sentido, Beín y Varela (1998) aclaran que

La planificación lingüística, entonces, consistirá en la gestión de los recursos (a través de la reglamentación de leyes, la determinación de objetivos, etapas y plazos, la elaboración de curricula, materiales de trabajo, diccionarios, glosarios para la industria y el comercio, instrumentos de evaluación y seguimiento, la formación, la capacitación y el perfeccionamiento docentes) y acciones de promoción necesarias para la puesta en práctica de las políticas adoptadas. (BEIN Y VARELA, 1998, p.3)

De acuerdo con los autores, la planificación lingüística requiere recursos, herramientas y acciones precisas con fines variados, que permitan poner en práctica la política elegida.

En lo que se refiere a la enseñanza de lenguas en los espacios fronterizos Arnoux explica:

O ensino de línguas deve servir para o conhecimento da região, daí a importância de articular tanto as políticas lingüísticas com as culturais e midiáticas, quanto às propostas educativas em relação a cada língua oficial com as referidas a outras línguas. (Arnoux, 2011, apud LAGARES, 2013, p.193)

Se comprende que la enseñanza de lenguas debe valorar la diversidad lingüística de las regiones fronterizas, es decir, incluir en el currículum de las instituciones educativas la variedad lingüística presente en esas localidades. En el caso de las comunidades fronterizas brasileño-uruguayas, se les debe brindar la posibilidad de tener contacto y experiencia con otras lenguas (el portugués, el español u otras) y de sumar otras culturas que ya hacen parte del cotidiano de estas comunidades.

Políticas Lingüísticas en el ámbito del MERCOSUR: breves consideraciones

Con la creación del MERCOSUR, a partir de la firma del Tratado de Asunción, el 26 de marzo de 1991, en lo que refiere a la educación, en los centros educativos se promueve la expansión de la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas oficiales de los estados-miembro (portugués, español, y después, el guaraní) como lenguas extranjeras en sus currículos escolares.

Con respecto al español como lengua extranjera y su enseñanza, la aprobación de la Lei nº 11.161/2005 y su implementación caracterizan la oferta del español en las escuelas brasileñas.

Para la contextualización de la presente investigación, es importante decir que en la época en la cual surgió el “Projeto de Implantação do Idioma Espanhol” en las escuelas de Santana do Livramento, (años 90), estaba vigente la Resolução nº 58, de 22 de diciembre de 1976. Esa instrucción determinaba la enseñanza de una Lengua Extranjera Moderna obligatoria en las asignaturas del currículum del 2º grau y se la recomendaba al 1º grau, siempre que la escuela tuviera condiciones de ofrecerla (BRASIL, 1976).

Una mirada hacia las ciudades fronterizas de Santana do Livramento y Rivera

La separación territorial de la frontera Brasil y Uruguay, se extiende por casi 1000 kilómetros en una línea “imaginaria” (BENTO, 2012). En Santana do Livramento y Rivera se percibe que esta línea está físicamente representada por calles y avenidas, por el parque internacional, y, principalmente, por los marcos, elementos que simbolizan la demarcación del límite entre los países.

Entendemos que las fronteras son zonas de circulación, donde habitan sociedades que interactúan conjuntamente. Se evidencia una práctica muy común en las ciudades fronterizas y en Santana do Livramento y Rivera: el hábito de comprar del “otro lado de la línea”, tanto del lado brasileño, elementos básicos del día a día, o del lado uruguayo, en los free shops, por el precio, ventajas y beneficios, dependiendo de la oscilación cambiaria que incide directamente sobre la economía fronteriza.

La relación entre los habitantes de las ciudades fronterizas uruguayo-brasileñas ha legitimado dos prácticas comunes, que son la integración de “hecho” y la integración de “derecho” (BENTACOR, 2010; BENTO, 2012). En Santana do Livramento y Rivera, la práctica que predomina es la integración de hecho, percibida entre los habitantes de ambas ciudades. Conforme Bentancor:

Son normales diferentes grados de tensión marcando la relación con el “otro”, pero la convivencia no genera enfrentamientos y se resalta la buena vecindad que rige la vida fronteriza, las expresiones “Frontera de la paz” y “Frontera Hermana” forman parte del discurso institucional y ciudadano. (Bentancor, 2010, p. 85)

Las ciudades de Santana do Livramento y Rivera son un espacio que conlleva la integración entre sus habitantes, haciendo que esta región fronteriza sea referida, generalmente, con expresiones que la confirman.

La vida en la frontera presenta un espacio común de contacto binacional, con cierta atenuación de límites físicos o políticos entre las comunidades, lo que permite una concepción de integración.

Desarrollo del artículo

Para la realización de este estudio, se adoptó una metodología cualitativa adaptada a partir de Pereira (2013). La investigación fue realizada con cuatro docentes que actuaron como profesores de español en la época en que se llevó a cabo el "Proyecto". Los instrumentos utilizados para la recolección de los datos de los profesores fueron un cuestionario y entrevistas grabadas. El primer instrumento, que contenía cuestiones semicerradas, se utilizó para identificar el perfil de los entrevistados.

Con relación a las entrevistas semiestructuradas, se realizaron entre el siete y el ocho de octubre, registradas por medio de un celular, y contaban con preguntas sobre el proyecto, a las cuales contestaron cuatro profesoras.

Análisis y discusión de los datos

Organizamos el análisis a partir de tres categorías, a saber:

1. Formación de profesores.
2. Método de enseñanza utilizado en la escuela.
3. Temáticas y contenidos trabajados.

Se compararon los datos del "Projeto" con las respuestas de los profesores que actuaron en la época del proyecto, a fin de saber sus posiciones y percepciones acerca de la Implantación del idioma español en las escuelas municipales de Santana do Livramento.

Formación de profesores

Con relación a la formación de profesores, uno de los propósitos del curso era la enseñanza del español a partir del uso del Método Directo, trabajar el vocabulario cotidiano, así como lo que era del interés del alumno-profesor. Los recursos utilizados en las clases de español eran el material disponible en la época del proyecto (entre el año 1991 y 1992), como por ejemplo: láminas, diapositivas, entre otros (CRADES, 1991, s/p.).

Las temáticas trabajadas con los alumnos-profesores se referían al contexto histórico, geográfico, profesiones y ocupaciones, la frontera Rivera-Livramento, turismo, documentación y trámites, etc. (CRADES, 1991, s/p.)

En los fragmentos citados a continuación, recortados de las entrevistas realizadas, las profesoras expresan la metodología que fue usada para la enseñanza del español en el curso.

Fragmento 1:

"[...] as professoras que eram professoras uruguaias, que ministravam o curso elas sempre, elas tentavam sempre trazer pro lado mais prático que a gente tivesse, sempre pra algo mais prático na realidade do aluno, pra gente poder trabalhar com eles e conosco elas faziam assim também, [...]." (Prof.^a L)

Fragmento 2:

"Bom a metodologia empregada em todas as aulas era método direto, ou seja, onde não se admitia traduções, então nós tínhamos que falar nós expressar no idioma em que estávamos trabalhando, no caso, o espanhol [...]." (Prof.^a N)

Fragmento 3:

- "Bom, os professores que ministraram o curso utilizavam a metodologia direta, visual, oral e escrita." (Prof.^a R)

En el primer fragmento queda evidente que la metodología utilizada por parte de los profesores uruguayos buscaba acercarse a la

realidad del alumno-profesor. En ese sentido, la práctica en lengua española era pensada según su contexto y su necesidad. Se nota que la profesora L menciona que los profesores a cargo del curso, pretendían enseñar a los alumnos-profesores y esperaban que éstos utilizaran la misma metodología que los alumnos en las escuelas municipales.

En la respuesta de la profesora N se confirma la metodología adoptada para este curso, es decir, la enseñanza del español se daba a través del Método Directo. La profesora R demuestra que, aparte de la oralidad, característica del Método Directo, también se trabajaba con otras destrezas comunicativas, como la escritura y la lectura, aunque con menor prioridad.

A seguir, verificamos en las entrevistas la percepción de los profesores con relación al curso de cualificación:

Fragmento 4:

“Eu acredito que naquela época foi o necessário, foi o primeiro contato atualmente aquilo que nós vimos lá atrás já não nos servem muito, mas pra época e como era o primeiro contato de espanhol com as escolas foi muito bem trabalhado, atenderam as necessidades da época.” (Prof^a N)

Fragmento 5:

“[...] os professores que ministravam o curso eram excelentes dentro da sua área, professores dentro da área de metodologia, dentro da área de língua espanhola né, [...] (Prof.^a R)

La entrevistada N, menciona que para aquella época el español básico enseñado fue suficiente, para quien no tenía conocimiento de la lengua estudiada. Con relación a la preparación de los profesores uruguayos que impartieron el curso, la profesora R enfatiza que cada uno actuó dentro de su área de la lengua española, eran profesores preparados con práctica en la actividad docente, y por eso proporcionaron un trabajo eficiente en la enseñanza del español.

Método de enseñanza utilizado en la escuela

A continuación se analiza en los relatos de las profesoras la metodología utilizada en sus clases de español:

Fragmento 6:

"[...] Eu não sei as outras professoras, mas eu, no caso, como trabalhava com os alunos na zona rural, então pra eles o espanhol era mais distante ainda, então eles tinham menos conhecimento do que alunos que moram na cidade, na zona urbana, então algumas coisas, algumas vezes pra que eles pudessem entender até se precisava usar o português, mas dentro do possível sempre que fosse possível se utilizava o espanhol mesmo." (Prof.^a L)

Fragmento 7:

"[...] nós tínhamos uma orientação de que a nossa metodologia fosse toda ela voltada pra comunicação, as nossas aulas eram mais ligadas nisso, não era muito exigida à gramática, a gramática era na mostragem, se mostra, se fala, enfatizando pra não dar nenhum tipo de, de tradução [...]" (Prof.^a W)

En el fragmento 6 se observa que la profesora L no ha podido utilizar el Método Directo en la clase de español, pues impartía clases de español en una escuela de la zona rural. Según la profesora, los alumnos tenían poco conocimiento del español, pues vivían en una localidad distante de los centros urbanos de esas ciudades de frontera, donde el contacto con el español sería más intenso. En este caso se observa un punto que no ha tenido éxito en la planificación de la política lingüística, se trata de la determinación de la metodología, el Método Directo, por parte de los gestores para las escuelas municipales de Santana do Livramento. Esos agentes no consideraron la realidad local de algunos alumnos que vivían lejos del área urbana de esa frontera y que, por eso, tenían menos contacto y comprensión del español oral.

Por otro lado, la entrevistada W, menciona que la gramática no era muy exigida y, por eso, se recurría al uso de demostraciones de manera inductiva, otra de las características del Método Directo.

En seguida, verificamos los recursos utilizados por los profesores en las escuelas municipales de Santana do Livramento.

Fragmento 8:

“[...] os recursos no caso naquela época a gente não tinha livros de espanhol, as escolas não tinham dicionários em espanhol [...]

Fragmento 9:

“[...] na época confeccionamos muito material dentro do projeto esses professores que ministraram o curso nos ensinaram a produzir o material porque naquela época não tinha, [...]” (Prof. ^a R)

Se observa que en la época (entre los años de 1991 y 1992) los recursos eran escasos, no había libros de español y eran pocos los diccionarios disponibles. Por esa razón es que las profesoras tuvieron que buscar otros recursos didácticos diversificados, por ejemplo: revistas, diarios, etc., y también confeccionar juegos que fueron enseñados en el curso de cualificación, de manera que pudieran proponer una clase motivadora, dinámica e interesante.

Temáticas y contenidos trabajados

Conforme el documento del CRADES, las temáticas y los contenidos que los profesores municipales tenían que trabajar con los alumnos eran: la ciudad, el barrio, la frontera, la documentación, los trámites, etc. Se evidencia que algunas de las temáticas estaban relacionadas con la región fronteriza.

Fragmento 10:

"[...]” sim as temáticas pensadas pro aluno e o importante, a grande preocupação desmistificar, era tornar eles capaz de atravessar ali, a entrar na Sarandí e entender e comunicar-se também. (Prof.^a N)

Fragmento 11:

"[...] Com certeza, porque tava pra despertar, a partir do momento que o aluno vai sendo apresentado a esse outro idioma, porque na verdade nós estávamos apresentando esse outro idioma [...].” (Prof.^a R)

En el relato de la profesora L es posible identificar que los contenidos fueron trabajados de manera contextualizada, dentro de alguna temática que procurase motivar el alumno con la lengua estudiada.

La profesora N menciona que las temáticas eran pensadas de acuerdo con la necesidad del alumno brasileño de aprender, de cruzar la calle “Sarandí” de la ciudad de Rivera y ser comprendido en el idioma español. También saber la relación entre las monedas locales, ya que necesitaban conocerlas para poder comprar en el país vecino. Eso ratifica, así, uno de los propósitos del “Proyecto”, que era promover la integración con el país vecino.

La profesora W también declara que los contenidos y temáticas estaban dirigidos a que los alumnos se comunicaran en español, pues esa lengua es parte de la realidad de los alumnos, que tenían contacto diariamente con personas que la hablaban. De esa manera el alumno era integrado en la región en que vivía. De igual modo, en el fragmento 11, la profesora R menciona que los contenidos y temáticas buscaban mostrar al estudiante ese nuevo idioma que se le enseñaba.

Referencias bibliográfica

- BEHARES, L. E. (2010). Apresentação: Educação fronteiriça Brasil/Uruguai, línguas e sujeitos. *Pro-Posições*, Campinas: v.21, n.3, p.17-24, set. /dez. Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a02.pdf>>. Acceso en: 15 de jun. 2015.
- BENTANCOR, G. T. (2010). Una Frontera Singular: La vida cotidiana en ciudades gemelas: Rivera (Uruguay) y Sant'ana do Livramento (Brasil). In: Dilemas e diálogos platinos. / Orgs: Angel Nuñez, Maria Medianeira Padoin, Tito Carlos Machado de Oliveira. – Dourados, MS: Ed.UFGD, 2 v. p. 73-105. Disponible en: <<http://200.129.209.183/arquivos/arquivos/s/78/EDITORIA/catalogo/dilemas-e-dialogos-platinos-fronteiras-angel-nunes-maria-medianeira-padoin-tito-carlos-machado-de-oliveira-2013-orgs.pdf>>. Acceso en: 19 de set. 2015.
- BENTO, F. R. (2012) (org.) *Fronteiras em Movimento*. Jundiaí: Editora Paco I.
- BEIN, R. & VARELA, L. (1998). *Bases para la determinación de una política lingüística de la Ciudad de Buenos Aires*. Documento elaborado para la Dirección de Currícula de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: <<http://pt.scribd.com/doc/155825107/Bases-para-ladeterminacion-de-una-politica-linguistica-de-la-Ciudad-de-Buenos-Aires-BEIN-Y-VARELA#scribd>>. Acceso en: 16 de jun. 2015.
- BRASIL. *Resolução nº 58/76*. Altera dispositivos da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971. Disponible en: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_e_scritas/7_Gov_Militar/resolu%E7%E3o%20n.581976%20al>

[tera%20dispositivos%20da%20resolu%E7%E3o%20n.%208.pdf](#)>. Acesso en: 02 de jul. 2015.

- CALVET, L. J. (2002). *Sociolingüística: Uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola.
- LAGARES, X. C. (2013). Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política Linguística: Nicolaidés, Christine; Silva, Kleber Aparecido da; Tílio, Rogério; Rocha, Claudia Hilsdorf (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- MAZZEI, E. (2013). *Fronteras que nos unen y límites que nos separan*. 1. ed. Montevideo: CBA
- MOTA, S. S. (2010). *Línguas, sujeitos e sentidos: O jornal nas relações fronteiriças no final do século XIX, início do século XX*. 106 f. Dissertações (Mestrado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- PEREIRA, S. (2013). Planificación Lingüística en la enseñanza de las lenguas extranjeras a nivel universitario: un análisis de percepciones. *Lenguaje*, Santiago de Cali: v. 41, nº 2, p. 383-406, Disponible en:<<http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/2512>> Acceso en: 25 de jun. 2015.
- STURZA, E. R. (2012). Português e Espanhol na região: perspectivas políticas e educacionais. *Digilenguas*, n º 12, p. 17-26, Disponible en:<<http://publicaciones.fl.unc.edu.ar/sites/publicaciones.fl.unc.edu.ar/files/DigilenguasN12.pdf>>. Acesso en: 13 de jun. 2015.
- VARELA, L. (2014) ¿Hay una política lingüística en la Argentina? *Todavía*, nº32. Disponible en:<<http://www.revistatodavia.com.ar/todavia32/32.lenguas03.html>> Acceso en: 25 de jun. 2015.

Dos países, una cultura

Tania Elisa Pirez Quinteros
Claudia Denise Pereira Nayró
Laura Cristaldo Machado.

Introducción

El Programa de Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF) en su comienzo, fue denominado Programa Escuelas Bilingües de Frontera (PEBF), el que surge de la voluntad por promover desde el ámbito educativo de los países integrantes del Mercosur, un “encuentro intercultural” de escuelas vecinas de la frontera.

“La primer Reunión Técnica Bilateral de los equipos de los dos Ministerios de Educación de Argentina y de Brasil, se llevó a cabo en diciembre de 2004 en Buenos Aires. En esta ocasión, los participantes recordaban que la última acción específica promovida por la Argentina para sus fronteras, se refería a un proyecto del gobierno militar en los años setenta, titulado “Marchemos hacia las Fronteras”. Esta acción formulaba un trabajo conjunto entre la Gendarmería Nacional (tropa que cuida las fronteras, equivalente a la Policía Federal Brasileña) y las escuelas para una “educación de defensa” en relación con el expansionismo de los países vecinos”.

Hubo, por lo tanto, un cambio de perspectiva en las relaciones entre Argentina y Brasil en los últimos veinte años, cambio que posiciona a los dos ministerios, en este momento histórico, en un camino de cooperación para la construcción de una ciudadanía regional bilingüe e intercultural, promoviendo una cultura de paz y de trabajo interfronterizo. ESCUELAS DE FRONTERA. DOCUMENTO MARCO REFERENCIAL DE DESARROLLO CURRICULAR

Marco teórico

Quedaron sentadas las bases para que en 2008 se definiera la integración de ciudades gemelas de Brasil y Uruguay al proyecto.

Las zonas seleccionadas en principio eran: Río Branco-Yaguarón y Livramento- Rivera para el inicio de la experiencia.

El PEIF se rige a través del Documento Marco Referencial de Desarrollo Curricular, Escuelas de Frontera, MERCOSUR. Es un modelo de enseñanza común en Escuelas de Zona de Frontera, a partir del desarrollo de un programa para la Educación Intercultural, con énfasis en la enseñanza de las lenguas predominantes en la región.

Este proyecto surge con la necesidad de poner en práctica la enseñanza de las lenguas predominantes en nuestra frontera Rivera – Livramento (español – portugués), como también valorar y reconocer las culturas que forman a la identidad fronteriza en su espacio de convivencia.

El PEIF, en ese sentido, posibilita lo que Gimeno Menéndez (1997) menciona, que el dominio de una lengua implica no sólo el conocimiento de las propiedades formales de la lengua como sistema, sino también un conocimiento del uso social de la lengua y de su funcionamiento en las situaciones diarias.

Así como también en el decir de Xavier Besalú, hablar de interculturalidad no es hablar de otros, es hablar de “nosotros” y, complementando sus palabras, tenemos a Aldyr Schelee donde también destaca la palabra “nosotros”, diciendo que ésta es la unión de palabras (nos + otros) nosotros en los otros, es decir “nosotros nos vemos en los otros”

Desarrollo

Este intercambio intercultural se realiza entre las escuelas espejo/vecinas: Escuelas N° 5 “Gabriela Mistral” del departamento de Rivera y la Escuela Municipal Silveira Martins de Santana do Livramento.

Como primer acercamiento al Programa fue necesaria una sensibilización al colectivo docente de cada institución, donde se compartieron las diferentes visiones y maneras de cómo realizamos nuestras prácticas áulicas, el cómo enseñamos, la forma como aprenden “nuestros” niños de un lado y del otro de la frontera.

En 2014 los encuentros eran de docentes del centro escolar, de profesores de portugués con maestras de español, comenzó para el primer ciclo. En el correr hubo capacitaciones para docentes y culminó con un viaje hasta Montevideo y Colonia, como primera integración entre profesores de tres escuelas: Escuela 5, Silveira Martins y Camilo Alvez.

En 2015 se realiza la visita de coordinación a las escuelas Camilo Alves y escuela Silveira Martins, logrando así un proyecto denominado "Cotidiano fronterizo" común con una de la escuela, Silveira Martins. Realizamos el proyecto en una sala docente con la participación de la directora y subdirectora de dicha escuela.

Pautamos actividades como: visita guiada por alumnos de la escuela 5 al Parque Internacional y centro comercial a la escuela espejo, presentación de danzas típicas como el pericón nacional y samba.

En una primera instancia se le da participación a la comunidad, la que decide llevar a sus hijos a la escuela espejo para presentar el Pericón Nacional. Los alumnos de esta escuela se entusiasman con la danza, y comienzan a visitarnos semanalmente para aprenderla. Esto resultó en una danza donde integraron niños de ambas escuelas en la fiesta de fin de curso de la escuela N°5 "Gabriela Mistral".

También los alumnos de la escuela uruguaya fueron anfitriones de los alumnos de la escuela brasileña, brindándoles información sobre la historia del Parque Internacional, guiaron el paseo por comercios del lado uruguayo. Finalizando así con la plantación de un árbol en el Parque Internacional, como símbolo de la unión entre instituciones.

A partir del proyecto "cotidiano fronterizo" se realiza un trabajo de investigación en quinto año, sobre las distintas fronteras existentes en el mundo, se identificó y resaltó la situación peculiar de nuestra realidad fronteriza. Una cultura que se nutre de interacciones entre personas que se relacionan naturalmente.

Se llega a la existencia de la denominación "doble chapa", la cual resulta ser: individuo que presenta doble nacionalidad, en este caso uruguayo-brasileña, como consecuencia de ser una frontera seca.

Partimos de cuántos alumnos ya tenían doble nacionalidad, cuántos podrían obtenerla e interiorizarlos sobre reglamentaciones vigentes legales de cómo acceder a la nacionalidad brasileña, desde los documentos, el trámite necesario hasta la obtención de la ciudadanía, realizando el análisis de los documentos resultantes de dicho proceso y los beneficios o no de su obtención.

En la culminación del curso se realizó la muestra cultural “lo tuyo y lo nuestro”, donde participan ambas instituciones con músicas y danzas típicas de cada país.

En marzo del 2016 se realizan encuentros y coordinaciones con profesores de la Escuela Silveira Martins, marcando el recorrido del proyecto anual, donde se fijaron temas, fechas de posibles encuentros y salidas didácticas dentro de nuestro país, ya que la concurrencia al país vecino, representando a nuestra institución, está en trámites burocráticos.

El proyecto creado para este año es “turismo en la frontera”. Desde nuestra escuela se trabaja con maestras y alumnos en diferentes niveles, para abordar de acuerdo al programa y coordinaciones realizadas anteriormente, temas relacionados a turismo en la frontera como: las actividades productivas, lugares turísticos y los paisajes.

A continuación citaremos algunas actividades realizadas:

- Relacionadas con actividades productivas, se realizó una secuencia didáctica que inició con el análisis de textos instructivos en ambos idiomas. También la secuencia comprende trabajar con portadores de texto con productos de nuestro medio (leche CONAPROLE), culminando así con la visita a esta cooperativa para conocer sus productos. Esta actividad se realizó en Inicial 5, con la elaboración de una torta y en segundo año en la escuela Silveira Martins con la elaboración de alfajores.
- En primer año se trabajó el gaucho-gaúcho, su indumentaria y costumbres, donde pudimos apreciar el paisaje “monte”.
- Cuarto año trabaja el turismo como industria nacional, áreas protegidas y sustentabilidad partiendo del viaje realizado al

“Lunarejo”, en Tranqueras, pues es una reserva donde predomina el equilibrio con el medio y los recursos que se utilizan. Serán partícipes de este viaje los alumnos de la escuela Silveira Martins.

- Quinto año trabajará con MERCOSUR presentando una exposición sobre temas relevantes a través de una muestra cultural de cada país integrante.
- Sexto año trabajará crecimiento urbano, visitando museos de ambas ciudades.

Conclusión

Consideramos que el proyecto ha sido productivo desde el punto de vista pedagógico, ya que los alumnos lograron interactuar y compartir experiencias utilizando eficazmente la lengua: portugués-español como vehículo dentro y fuera del entorno escolar, es decir con la comunidad pero no fuera del territorio uruguayo.

Se considera que un proyecto pensado dentro del MERCOSUR y para una zona de frontera como la nuestra, no se ha tenido en cuenta la implementación del cruce e intercambio de alumnos entre escuelas, proyecto como forma de optimizar la interculturalidad citada en sus bases. Esta dificultad radica en que nuestros alumnos no pueden cruzar la frontera de forma fluida, sin haber realizado previamente los trámites burocráticos correspondientes (gestiones ante CEIP, 60 días previos a cada salida).

Referencia Bibliográfica

ALMEIDA FILHO, JCP. (1998). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores

PAZ, G. (2009) *Construyendo Puentes*. Buenos Aires: La Crujía, Cap.2
ANEP. Programa de Educación Inicial y Primaria (2008), Uruguay.

MERCOSUR. Documento Marco Referencial de Desarrollo Curricular.
Escuelas de frontera.

GIMENO MENÉNDEZ, F. (1997): "Sociolingüística y enseñanza de la lengua", Lingüística española actual, XV.

BESALÚ, Xavier: Carta Abierta en BLANCO, Maite. Clave 3 Coeducación, inclusión y mediación. Disponible en <http://bibliowebfeteugt.es/interculturalidad/claves-interculturales/>

SCHELLE, Aldir. En A Linha Imaginária (2014) - Trailer #1. Moviola filmes. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=uY4CN1H7z0g>

El lenguaje y el pasado

Santiago Cardozo

El objetivo de esta ponencia es mostrar un avance de mi tesis doctoral sobre la construcción discursiva de Artigas y la Revolución Oriental en dos textos de historia y de ciencias sociales escolares oficiales: *Espacio, tiempo: ¡acción!*, del 2000, en contraste con el discurso de la revista *El Grillo*, también de carácter oficial, particularmente con una edición de 1966. Dado que una de las hipótesis centrales de la tesis es que Artigas y la Revolución Oriental aparecen contruidos discursivamente como personaje y hecho históricos respectivamente y, al mismo tiempo, y de forma paradójica, como dos entidades de naturaleza mitológica, pretendo mostrar un procedimiento fundamental que, en lo esencial, rige la escritura de los libros de textos mencionados. Este procedimiento tiene que ver con un predominio notorio de la función referencial del lenguaje, en comparación con la función poética (Jakobson, 1981), presente en la revista *El Grillo*. Las implicancias de una situación y la otra son bien distintas; en otras palabras, el concepto de historia que subyace en cada caso es diferente, lo que supone, como intentaré mostrar, dos ontologías igualmente diversas.

Funciones del lenguaje y heterogeneidades enunciativas

Considerando las críticas al modelo de la comunicación de Jakobson realizadas por Pêcheux (1978) y Kerbrat-Orecchioni (1986), entiendo que las funciones del lenguaje referencial y poética (sobre todo estas dos) constituyen una dialéctica teórica y metodológica muy potente, que permite un análisis de los discursos que tomo como objeto de estudio perfectamente ensamblable con los estudios desde el punto de vista de la enunciación, los que reconocen en Benveniste (1997) su punto de origen, y que Authier (2003, 2011) ha desarrollado

extensamente a partir de sus conceptos de heterogeneidad constitutiva y de heterogeneidad mostrada.

Según el primero de estos conceptos, todo discurso, definicionalmente, está compuesto por las palabras ajenas, por las palabras que vienen de otro lugar: la relación entre lo propio y lo ajeno es la dialéctica constitutiva de todo discurso, de la que da cuenta el dialogismo bajtiniano (Bajtín, 2003). Al mismo tiempo, esta ajenidad en lo propio es también la ajenidad del inconsciente, de la opacidad que estructura al sujeto y a la relación intersubjetiva. Así, en una relación entre sujetos (A y B, por ejemplo), ninguno puede llegar a decir, poseer y conocer por completo al otro; hay siempre un desequilibrio constitutivo que impide el acoplamiento entre los sujetos; si sucediera este acoplamiento, no habría propiamente relación intersubjetiva, esto es, relación simbólica; habría, en su lugar, relación imaginaria (Žižek, 2009), identidad: $A = B$, una ecuación que no se diferencia en nada de $A = A$ y $B = B$. Sin embargo, el lenguaje produce al sujeto y a la sociedad (no al revés) (Benveniste, 1997, Agamben, 2010, 2011) y, por esto mismo, divide al sujeto, lo descentra, lo vuelve opaco respecto de sí mismo, del otro (otro sujeto) y del propio lenguaje (el gran Otro lacaniano). En este sentido, el sujeto hablante no es ni puede ser amo y señor de su decir, puesto que su llegada al mundo supone siempre la llegada a un mundo que ya tiene lenguaje y que ya es hablado por los discursos ajenos.

Según esta perspectiva, antes que hablar de intenciones y estrategias discursivas del hablante, conviene hablar de procedimientos o mecanismos. La idea de intenciones y de estrategias supone que el hablante es capaz de ajustar su decir, mediante un juego hecho de estrategias, a sus intenciones comunicativas, como si el lenguaje pudiera coincidir, punto por punto, con estas intenciones y los deseos más subterráneos que, por así decirlo, las empujan. Esto no significa, claro está, que no se reconozca la existencia de intenciones y estrategias discursivas del hablante; sencillamente, se objeta la posibilidad de hacer coincidir el mundo “interior” del hablante con las

palabras, así como estas con el mundo “exterior”, ese mundo “hecho de cosas” al que el lenguaje se refiere.

Como se sabe, la función referencial del lenguaje consiste en una puesta en primer plano del referente del decir: el lenguaje se orienta hacia aquello de lo que se habla, un aquello de lo que el lenguaje dice y que no es lenguaje. En este vínculo *imaginario* entre un mundo exterior al lenguaje y el lenguaje como el procedimiento que dice ese mundo se sitúa el pacto semántico (Núñez, 2012); de hecho, el vínculo mismo es el pacto semántico, la creencia en que el lenguaje dice de algo que no es lenguaje y que está situado en un “afuera”. El pacto semántico, como se puede advertir, supone considerar el lenguaje como un fenómeno transparente, como un mero vehículo comunicativo.

Como se sabe también, esta visión ya fue puesta entre paréntesis por la crítica de Saussure a la idea de la lengua como nomenclatura y, menos directamente, pero de un modo más profundo, a partir de la concepción de la lengua como forma, no como sustancia, según la cual la identidad de un signo lingüístico es negativa y diferencial.

Llevando las cosas a un extremo (que creo admisible), podría decirse que la identidad de un signo lingüístico es “dialógica”, en el sentido de que se compone por la presencia de los otros signos “dentro de aquel” (de “lo ajeno” en “lo propio”): si un signo es todo lo que los otros no son, entonces estos están en aquel a partir de su ausencia, de no reclamar el espacio vacío que nunca se llena definitivamente y respecto del cual se diferencian como otros “espacios” igualmente vacíos. (Esto no quiere decir que la lengua esté compuesta por una deriva de significantes que andan buscando su significado por el interior del sistema).

Por su parte, la función poética tiene que ver con el hecho de que el lenguaje se orienta hacia el “mensaje”, hacia la manera de decir las cosas, llamando la atención y, consecuentemente, reclamando

interpretación. En esta situación, el lenguaje, por así decirlo, “se hace presente”, “se interpone” entre él mismo y el oyente/lector. Así pues, el decir, vuelto sobre sí, se opaca localmente, suspende la relación ilusoria de transparencia designativa, desplazando el “mundo” como algo que nunca puede decirse directamente, con la palabra justa.

Como se puede ir viendo, función poética y función referencial se oponen respecto del modo, valga la redundancia, como funcionan. En el primer caso, el lenguaje, al “hacerse presente” y reclamar interpretación, suspende la mera relación referencial entre las palabras y las cosas, la pone en tela de juicio, opacándola, mostrando una brecha irreductible entre un orden el otro; en el segundo caso, el lenguaje, al “retirarse”, al pretender “borrarse” como problema, como materialidad y como negatividad (dos cosas que, lejos de contradecirse, se potencian), produce una reificación del referente mostrándolo como si fuera una cosa de la que se da cuenta, que se describe en sus propiedades inherentes al margen de las palabras con que tales cosas son dichas. Llevando el razonamiento un poco más lejos, la función referencial mostraría que los objetos se ven (la reificación es una objetivación y una objetalización del mundo), mientras que la función poética mostraría que los objetos se entienden, puesto que son, desde siempre, racionales, simbólicos, es decir, productos de un lenguaje.

Análisis de dos fragmentos

En lo que sigue, examinaré tres fragmentos de los libros de texto arriba mencionados, a la luz de los planteos teóricos realizados en el apartado anterior.

El primer fragmento corresponde al libro *Espacio, tiempo: ¡acción!* (Luraschi, Méndez & Torterolo, 2000):

Después del triunfo en Las Piedras, las fuerzas artiguistas sitiaron a los españoles en Montevideo, dejándolos aislados dentro de la ciudad amurallada.

Estos pidieron ayuda a los portugueses, quienes dado su interés por ocupar la Banda Oriental brindaron su apoyo.

Los patriotas se reunieron en asamblea para decidir su futuro.

[...]

Contrarios a ese acuerdo de paz entre españoles y portugueses, nombraron a Artigas como su jefe, delegando en él la defensa de la soberanía y brindándole la confianza que el gobierno de Buenos Aires había traicionado.

Pasó Artigas a ser la autoridad política de raíz popular (p. 64).

Aquí hay que señalar el modo como el lenguaje, tal como dije antes, “se retira” para dejar que los hechos “hablen por sí mismos”. La función referencial predomina en cada punto del fragmento que tomemos, mostrando que lo más importante es el tema del que se habla, la realidad que se narra, en una palabra, el pasado.

En este sentido, véase cómo los hechos se encadenan unos con otros sin conexiones gramaticales de ningún tipo: los enunciados se yuxtaponen, cada párrafo se vincula con el anterior y con el siguiente en virtud de su simple “estar al lado”, de la continuidad semántica que se construye por la mera concatenación de elementos que hablan de un mismo tema. El texto carece, pues, de encarnadura; su sintaxis es básicamente paratáctica, compuesta por enunciados de extensión breve. De alguna forma, es como si el lenguaje se replegara a su mínima expresión para dar cuenta de unos hechos que ya conocemos todos y respecto de los cuales no hace falta decir mucho más. Así pues, dado que conocemos esos hechos, que forman parte de un pasado cuya existencia está completamente fuera de duda y de discusión, el lenguaje no tiene más que encadenar esos hechos y dejar que hablen por sí solos.

Una de las implicaciones más relevantes de este funcionamiento del lenguaje tiene que ver con la concepción de historia que subyace. En efecto, la historia, aquí, no tiene que ver con la construcción de un relato densamente tramado, pacientemente tejido, que vaya explicando lo que narra y, por tanto, requiera de la interpretación del otro, sino más bien un discurso que se limita a decir lo mínimo, porque la realidad, como fue señalado, habla por sí misma, dice lo que tiene que decir, que es lo que todos ya sabemos. La preeminencia la posee el pasado, mientras que el discurso del libro parece mostrar una cosa (ese pasado) más que construir un sentido, una interpretación. El lenguaje funciona en el orden de lo indicativo, de lo deíctico: se limita a señalar hacia un “afuera” donde se sitúa el referente, cuya existencia no depende de los discursos: el pasado existe en cuanto tal más allá o más acá de cualquier lenguaje, de cualquier palabra.

Esta manera de analizar el texto se verifica en algunos aspectos en particular, por ejemplo, en determinados sintagmas nominales que aparecen como correferentes, sin que exista en cada uno por separado y en la relación de equivalencia que los une ningún tipo de opacidad, de problematicidad: “las fuerzas artiguistas” y “los patriotas”, cuyos referentes aparecen nombrados en contraposición con “los españoles” y “los portugueses”. Todo funciona como si el sentido de “las fuerzas artiguistas” y “los patriotas” fuera perfectamente transparente y, además, plenamente equivalente: las palabras y las cosas coinciden; hay un perfecto ensamblaje entre los nombres y las cosas del mundo que estos nombres designan, a pesar de que, paradójicamente, la propia estabilidad designativa está en cuestión desde el momento en que para una entidad equis se emplean dos denominaciones diferentes. Aun así, todo funciona como si esta heterogeneidad no existiera, como si el lenguaje fuera capaz de señalar cosas del mundo sin ninguna clase de problematicidad.

Otro de las implicaciones relevantes tiene que ver con lo que Barthes (1994) llamaba “efecto de real”. Según este efecto, el discurso histórico habla de tal manera que parece que no hubiera enunciador,

que el lenguaje fuera un “reflejo” de la realidad. En todo caso, el enunciador es capaz de decir las cosas por su nombre, de dar en el blanco, por lo que no hace falta “su presencia”, de modo que puede “ausentarse” detrás del propio lenguaje. La realidad contada, entonces, parece menos una construcción discursiva que una cosa previa a todo lenguaje, una cosa presimbólica que podemos identificar con lo Real lacaniano (Žižek, 2009), al punto de que, como se ha sostenido (Žižek 2005), vivimos en el “desierto de lo Real”, verdadero corolario de una “pasión de lo real” (Badiou, 2006).

Sin embargo, obsérvese lo que ocurre en el siguiente pasaje de la revista *El Grillo* (Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, 1966):

El ejercicio de la libertad, en su recto sentido, es el florecimiento pleno de la vida, sin trabas que la aplasten o la desvíen. La opresión y la explotación de unos hombres por otros, de unas naciones por otras, deben ser eliminadas de la faz de la tierra, para que los hombres y los pueblos puedan crear y trabajar libremente y gozar de los frutos de su labor y de los dones de la naturaleza. Mas para que esto sea posible, es preciso comprender que la libertad no es el desorden ni la búsqueda egoísta de la propia satisfacción. La libertad sólo es posible si va acompañada por la unión y la armonía, por la disciplina libremente aceptada y el esfuerzo realizado en común. Esa es la libertad que quería Artigas y que deben desear todos los hombres y mujeres bien inspirados; la libertad fecunda que permite el progreso, el desarrollo material y espiritual de las naciones y de los individuos (p. 4).

A diferencia de lo señalado respecto del fragmento anterior, aquí el lenguaje “se hace presente” todo el tiempo, en cada punto de

los enunciados. Cabe aclarar que este pasaje es parte de la explicación que proporciona la revista (la redacción de esta página estuvo a cargo de Roberto Ares Pons) del significado de la palabra “libertad”, presente en la conocida frase de Artigas “Con libertad ni ofendo ni temo”, que sirve de título a la sección dedicada a la historia nacional en esta edición de *El Grillo*. Así pues, como parte de un comentario metalingüístico, de una glosa que procura esclarecer el complejo significado de “libertad” (complejidad anunciada en el propio texto), el fragmento exhibe un lenguaje que juega con lo poético (en el sentido etimológico de la *poiesis*), con la dimensión creativa del lenguaje, que no se deja reducir a la poesía ni a la literatura.

Este juego poético pone en escena el hecho de que el lenguaje es un fenómeno opaco por definición que requiere ser glosado, expandido, criticado, en nombre de la interpretación. Aquí la realidad es construida discursivamente, no un estado del mundo al que el lenguaje se refiere. Nótese las metáforas como “florecimiento pleno de la vida, sin trabas que la aplasten o la desvíen”, “gozar de los frutos de su labor”; véase el paralelismo sintáctico en “La libertad sólo es posible si va acompañada [por la unión y la armonía], [por la disciplina libremente aceptada y el esfuerzo realizado en común]”, construido estructuralmente a partir de sintagmas preposicionales (encorchetados en el ejemplo) que, a su vez, poseen términos nominales de dos núcleos: “unión” y “armonía” por un lado y “disciplina” y “esfuerzo” por otro.

Este empleo del lenguaje, de extremada densidad y opacidad, supone una posición de sujeto enteramente distinta de la posición implicada en el caso analizado antes: aquí, el sujeto “se sabe” desfasado respecto del lenguaje, en una relación que no es plena, a partir del hecho de que el lenguaje no “refleja” nada, sino que construye el mundo en tanto que mundo simbólico, racional. Para el caso en cuestión, la libertad no es algo que pueda decirse de manera directa, sin estorbos verbales, como si pudiera ser capturada de una vez y para siempre por el discurso. Por el contrario, la libertad se presenta como un concepto totalmente opaco, o más que como un concepto, como un

significante, cuyo significado está en permanente construcción mediante el “adosamiento” de diversos tipos de predicados, todos ellos igualmente opacos, que se explican entre sí, que reclaman interpretación a partir de un juego con la forma de decir.

En este fragmento, la concepción de historia es radicalmente distinta de la ya vista: el pasado emerge como un trabajo discursivo, es una “entidad de sentido”, de interpretación, no una cosa que está a la espera de ser dicha por el lenguaje. Por tanto, el lugar que ocupa el sujeto respecto del pasado es el lugar que le asigna el lenguaje, el lugar de la interpretación, de la posibilidad de criticar el sentido en nombre del lenguaje que lo produce. No se trata, entonces, de un lugar utilitario, como si el hablante no fuera sino un mero usuario del lenguaje.

Conclusiones

En suma, lo que se he procurado mostrar aquí son dos maneras totalmente distintas y opuestas de emplear el lenguaje para hablar del pasado. Estas dos maneras suponen, al mismo tiempo, dos concepciones distintas de lenguaje, de historia, de pasado y de sujeto, lo que produce una serie de efectos de sentidos igualmente divergentes. En última instancia, cada fragmento pone en escena una forma diferente de establecer la relación entre el lenguaje, la historia y el sujeto, vale decir, entre nociones que, hasta cierto punto, y según el enfoque teórico adoptado en mi tesis doctoral (*grosso modo*, un enfoque enunciativo de filiación psicoanalítica, particularmente lacaniana), resultan más o menos coextensivas. En un caso, la historia y el pasado no establecen otra relación que no sea especular, en la que la primera “refleja” al segundo, que existe en y por sí mismo; en el otro caso, el pasado es posterior a la historia, es un efecto del discurso de la historia, porque solo a partir de este discurso podemos definir un pasado como tal, y podemos definirlo como una instancia anterior a la historia. En rigor, no hay pasado sin historia; en otras palabras, el pasado aparece como tal en el momento en que la historia se deslinda

del pasado como historia, como ese discurso que pone a existir el pasado en o como una trama de sentido.

Referencias bibliográficas

AGAMBEN, G. (2010). *El sacramento del lenguaje. Arqueología del juramento*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

— (2011). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

AUTHIER-REVUZ, J. (2003). *La representación del discurso ajeno: un campo múltiplemente heterogéneo*. Montevideo: Sociedad de Profesores de Idioma Español del Uruguay.

— (2011). *Detenerse ante las palabras. Estudios sobre la enunciación*. Montevideo: Fondo de Cultura Universitaria.

BADIOU, A. (2006). *El siglo*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

BAJTÍN, M. M. (2003). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

BARTHES, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.

BENVENISTE, É. (1997). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI editores.

CONSEJO NACIONAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y NORMAL (1966). *El Grillo*. Año XI, N° 57.

JAKOBSON, R. (1981). *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra.

KERBRAT-ORECCHIONI, K. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.

- LACLAU, E. (2014). *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LURASCHI, A., MÉNDEZ R. & TORTEROLO, E. (2000). *Espacio, tiempo: ¡acción!* Montevideo: Ediciones de Impresora Polo.
- NÚÑEZ, S. (2012). *La vieja hembra engañadora. Ensayos resistentes sobre el lenguaje y el sujeto*. Montevideo: HUM.
- PÊCHEUX, M. (1978). *Hacia un análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos.
- ŽIŽEK, S. (2005). *Bienvenidos al desierto de lo Real*. Madrid: Ediciones Akal.
- (2009). *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Cenário da formação de professores de espanhol nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil: narrativas de experiência docente

Antonio Ferreira da Silva Júnior

Introdução

O tema da formação de professores de línguas estrangeiras, apesar de amplamente discutido pelos pesquisadores da Linguística Aplicada, não se esgota, haja vista os diferentes contextos de atuação e as múltiplas experiências pelas quais os educadores percorrem no decorrer de suas trajetórias profissionais. No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) do Ministério de Educação do Brasil (MEC), podemos afirmar que o processo de construção identitária do professor é ainda mais complexo, pois o mesmo está habilitado para atuar em diferentes níveis de ensino. Isso demanda a necessidade de pesquisa por parte da academia diante dessa nova realidade formativa e de atuação da docência.

Por meio da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a RFEPT passou a incorporar instituições educacionais com trajetórias e experiências de ensino diferenciadas, entre elas: os Institutos Federais, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, os CEFET (Centros Federais de Educação Tecnológica), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II (Rio de Janeiro).

A Lei 11.892/2008 criou e nomeou os trinta e oito Institutos Federais do país e revisitou a missão institucional da própria RFEPT. As instituições participantes dessa Rede passaram a seguir as determinações de matrículas para as modalidades de ensino consideradas principais nesse programa de política pública de expansão iniciado no Governo Lula: pelo menos 50% (cinquenta por cento) das vagas para os cursos de educação profissional técnica de nível médio, 30% (trinta por cento) para cursos superiores de tecnologia, Bacharelados, especializações, mestrados e doutorados e

20% (vinte por cento) para os cursos de Licenciatura para a Educação Básica, prioritariamente nas áreas de Ciências e Matemática e para a Educação Profissional.

A RFEPT está presente em todos os Estados brasileiros oferecendo uma estrutura de ensino diferenciada se comparada com outros países, pois atende a diferentes públicos e níveis numa mesma instituição. O compromisso com uma educação para todos integrando a ciência, a tecnologia, o trabalho e a cultura é um dos compromissos do projeto educacional do país desde o Governo Lula.

Os Institutos Federais são equiparados às universidades federais com autonomia de criação e extinção de cursos da Educação Superior e emissão de diplomas, no entanto, não podem deixar de ministrar o ensino profissionalizante. Segundo Pacheco (2010), os Institutos Federais se constituem num:

[...] modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica [...] com um futuro aberto [...] abandonando o hábito de reproduzir modelos externos e ousando a inovar a partir de nossas próprias características, experiências e necessidades. (Pacheco, 2010, p. 13-14).

Na visão de Pacheco (2010), os Institutos Federais caracterizam-se pela ousadia e inovação de sua proposta pedagógica. A constituição desse tipo de instituição só foi possível devido ao amadurecimento de sua própria história e das políticas públicas para a Educação Profissional de âmbito federal existentes no país.

O presente artigo pretende tecer reflexões a partir de narrativas de dois professores de Língua Espanhola idealizadores e atuantes nos primeiros cursos de Licenciatura em Espanhol ofertados por dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Roraima – IFRR e Rio Grande do Norte – IFRN), partindo de suas narrativas pessoais para revisitar concepções de ensino e de práticas

pedagógicas que norteiam a construção do histórico das Licenciaturas em Espanhol no cenário dos Institutos.

Início da formação de professores na RFEPT

No que se refere à formação de professores na RFEPT, por determinação do MEC, como alternativa para escassez de professores em algumas áreas do conhecimento, somente no ano de 2000, alguns CEFET começaram a oferecer cursos de Licenciatura em Física, Matemática e Ciências. A partir do Decreto 3.462/00 nasce uma ampla discussão sobre o papel de atuação dessas instituições no cenário educacional brasileiro e sobre a identidade institucional de cada Centro de formação.

O Decreto 3.462/2000 é reforçado pelo de número 5.224/04. Após a publicação desses documentos muitos cursos de Licenciatura nos CEFET começaram a ser projetados em todo o país. Aliado a isso, o perfil dos cursos de Licenciatura é reformulado através da Resolução do Conselho Nacional de Educação, em 18 de fevereiro de 2002, cujo objetivo era rever aspectos da prática docente formalizando sua duração, carga horária e de *Diretrizes Curriculares* para os cursos de formação de professores do país.

Os cursos de Licenciatura e de Bacharelado ofertados pelos CEFET, desde a década dos anos noventa, possibilitaram um repensar sobre a identidade das “escolas” da RFEPT, já que essas possuíam sólida tradição no ensino de formação técnica. Pode-se afirmar que foi a partir desse momento que a RFEPT inicia o processo de mudança de seu perfil institucional diante da sociedade brasileira, ou seja, a oferta de cursos superiores já era anterior à adesão da política dos Institutos Federais no ano de 2008.

Os primeiros cursos da área de Linguagens na RFEPT são as Licenciaturas em Espanhol dos Institutos Federais de Roraima e Rio Grande do Norte a partir do ano de 2006. Até o ano de 2006 na RFEPT, a atuação do professor de Linguagens (língua materna e estrangeira/adicional) limitava-se, quase sempre, ao ensino da

disciplina na Educação Básica, em centros de línguas e/ou no ensino superior como disciplina optativa.

Marco teórico: pesquisa narrativa

A construção de nossa identidade pessoal e profissional constrói-se no embate com os demais sujeitos com os quais compartilhamos nossas relações, seja em casa, na rua ou no trabalho. Pimenta (1999, p. 19), ao refletir sobre a identidade profissional do docente, demonstra que o mesmo só concebe tal relação “[...] com outros professores nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos”. A todo o momento, convivemos com diferentes identidades discursivas em espaços que não são neutros (Maingueneau, 2005). Todos esses discursos que nos cercam e alimentam nosso imaginário de modelos vão formando nossa identidade pessoal e profissional. Disso denotam nossas escolhas, posturas, crenças, representações e posicionamentos como docentes.

A opção pelo uso das narrativas de professores formadores de espanhol dá-se, primeiro, porque ainda são poucos os estudos entre os hispanistas da perspectiva autobiográfica como instrumento/ objeto de análise e método de pesquisa. Segundo, porque encontramos estudos acadêmicos sobre o uso de narrativas ou do método autobiográfico como importantes recursos para promoção da reflexão individual ou coletiva, haja vista os estudos da área da Educação (Nóvoa, 1992) ou da Linguística Aplicada (Telles, 2002; Mello, 2004).

O uso das narrativas de sujeitos-docentes como objeto e/ou método toma o indivíduo e suas experiências de vida e de formação como corpo de estudo e como base de produção para novos conhecimentos relativos à pessoa e seu trabalho (em nosso caso, do sujeito-docente que atua como professor de Letras numa instituição de ensino tecnológico). Acreditamos que o perfil e a missão de ensino de cada instituição de ensino apresentam dinâmicas sociais e discursivas diferentes para a construção da identidade profissional docente.

A constituição da identidade docente é um processo complexo que se constrói no decorrer de uma história de vida, em diferentes

contextos sócio-discursivos. Os alunos de um curso de Licenciatura já chegam com certas imagens da identidade profissional do sujeito-professor, mas precisam modelar e reconstruir certas representações. Nós, professores, temos em nossas memórias modelos de profissionais que estão presentes de modo (in)direto em nossas práticas e escolhas.

Ao formar professores, podemos empregar as imagens do reservatório pessoal com o intuito de rever memórias num processo reflexivo de (auto)formação. A memória, nessa perspectiva, não se remete somente como eco do passado, mas a necessidade de reviver uma experiência para melhor interpretá-la. De acordo com Peres (2010, p. 82), precisamos retomar a memória no “[...] tempo da necessidade de restabelecer sentidos e significações”. Isso porque reviver as lembranças positivas e/ou negativas constitui-se como tarefa essencial para a reconstrução de experiências. Além disso, a construção da nossa identidade, inclusive a docente, é um processo dinâmico que se (re) atualiza em meio de uma rede de socializações (Nóvoa, 1992). Em nosso caso como docentes, a cultura escolar vivenciada pode interferir na identidade profissional, assim como a relação entre vida privada e o universo profissional também pode provocar influências.

No cenário da Linguística Aplicada brasileira, destacamos os estudos de Telles (2002) e Mello (2004) sobre o uso de narrativas no processo formativo docente. Além de dar a oportunidade do autoconhecimento, a pesquisa narrativa proporciona ao professor estudos sobre a representação de sua prática, por isso, os sujeitos-narradores são “[...] agenciadores de suas reflexões e autores de suas próprias representações”, ou seja, organizam suas experiências de vida e profissionais (objeto para análise) e também podem construir sentidos para as mesmas (método).

O método narrativo e/ou autobiográfico possibilita a formação de sujeitos reflexivos do seu papel de agentes modificadores da sociedade (Celani, 2010). Wallace (1991), ao teorizar sobre a reflexão no desenvolvimento da prática pedagógica, apresenta que os sujeitos, ao iniciar um processo de aprendizagem, sempre relacionam os novos conhecimentos aos esquemas conceituais ou construtos modeladores de sua personalidade.

Experiências de professores de Espanhol das Licenciaturas dos Institutos

A seguir, apresentamos a síntese do “material documental” (Telles, 2002) fornecido pelos dois professores formadores selecionados para esta reflexão. Nosso objetivo neste artigo, não será comparar as experiências de vida dos participantes, mas verificar como cada história de vida se relaciona e contribui para o trabalho desenvolvido nos Institutos Federais. Os professores-narradores tornam-se peças fundamentais para o processo de implantação e continuidade dos cursos de Licenciatura em Espanhol da Rede Federal de ensino.

Apresentamos leituras que não se esgotam aqui em relação a “estórias” dos sujeitos-narradores. Procuramos demonstrar as experiências dos participantes de acordo com o roteiro de questões elaborado para geração dos relatos, resgatando pontos da trajetória profissional, atuação no Instituto Federal e reflexão sobre a prática.

A narrativa dos dois professores idealizadores demonstra que sua identidade docente se constrói totalmente ou se solidifica no próprio contexto da instituição tecnológica. Exercem suas atividades há dezenove anos na instituição, portanto, vivenciaram diferentes experiências pessoais e descobertas da profissão e, ao mesmo tempo, mudanças de Governo, que implicaram na participação em políticas e projetos diferenciados de atuação. Também tiveram práticas docentes em contextos dentro e fora do próprio Instituto. Podemos afirmar que o perfil da instituição foi o responsável por moldar as identidades profissionais desses sujeitos, que buscaram cursos de formação continuada ou de complementação acadêmica para sanar os desafios enfrentados nos cursos existentes da instituição tecnológica. Um dos participantes, aprovado para o concurso de professor de língua inglesa, após obter diploma de pós-graduação em língua espanhola, passa a lecionar essa língua e altera sua representação social diante da instituição e contribui para a implantação do Projeto de Licenciatura em Espanhol.

Ambos os professores idealizadores realizaram cursos de pós-graduação na Espanha por destacarem o reconhecimento de tais universidades espanholas no tocante ao desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino de espanhol para brasileiros. Ambos os docentes atuaram em todos os níveis de ensino de suas respectivas instituições, demonstrando a superação de desafios da prática, tarefa importante para a revisão constante de sua identidade docente e para o reconhecimento institucional a partir do trabalho desempenhado. Acreditamos que a vivência no nível Médio foi decisiva para a oferta de um curso de Licenciatura diferenciado. Além de proposta pedagógica inovadora, o contato professor-aluno mostra-se mais próximo e profícuo. Acreditamos que isso não ocorra somente pela organização espacial da instituição, onde tudo está mais próximo fisicamente, mas pela proposta diferenciada do Ensino Superior dos Institutos Federais.

O relato da necessidade de criação de uma cultura de atuação no Ensino Superior também foi indicado pelos participantes atuantes após aprovação dos Projetos de curso. As narrativas dos idealizadores confirmam a origem dos Projetos de Licenciatura na Rede. Os cursos nascem do interesse de um grupo de professores de cada Instituto em unir forças para colaborar com suas vivências e experiências na formação de novos professores de Letras para a Educação Básica. A língua espanhola foi escolhida, porque o projeto foi idealizado por professores dessa língua. O projeto de Natal começou a ser esboçado no ano de 1998 e o de Roraima em 2004. Devido ao tamanho da Rede Federal e a pouca cultura de troca institucional entre suas “escolas”, cada Instituto Federal trabalhou de modo autônomo em seus respectivos Projetos.

A formação acadêmica voltada para o campo da prática pedagógica foi bastante reforçada no relato dos idealizadores do Projeto. Nesse aspecto estaria o diferencial dos cursos em relação aos demais Projetos do país. Os cursos de Licenciatura de Espanhol dos Institutos Federais pesquisados promovem um ambiente para o aprendizado da língua estrangeira, já que não exigem tal domínio no ato da seleção e as turmas são heterogêneas, e, ao mesmo tempo, constroem junto aos licenciandos, desde o primeiro semestre, a

consciência do papel do educador linguístico. Os relatos demonstram a importância de o aluno traçar desde o início da formação inicial sua identidade docente. O discurso prescrito nos Projetos de curso materializa-se quando os relatos dos participantes acentuam a importância da formação docente voltada para os princípios da autonomia, da reflexão e do vínculo afetivo.

Os professores idealizadores atuam com disciplinas diferentes nos seus respectivos cursos, um deles com Linguística e a outra com as matérias específicas de Língua Espanhola. Isso implica olhares e experiências distintas para o acompanhamento do curso em relação ao processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Sabemos que ensinar espanhol no curso de Licenciatura é um tema complexo devido à própria concepção inicial dos cursos de Letras, que acabou por privilegiar, durante muito tempo, a tradução de textos, as funções comunicativas específicas e as abordagens meramente gramaticais, levando o aprendiz a pensar que o ensino da língua na universidade pressupõe um curso avançado de língua espanhola. Faz-se fundamental pesquisa sobre quais os direcionamentos deve assumir a língua estrangeira nos cursos de Letras/Espanhol do país. Não há quase nada de reflexões acadêmicas sobre a questão, pois, mais uma vez, avançamos muito em relação ao ensino da língua no contexto escolar, no entanto, pouco foi produzido sobre o ensino do espanhol na formação de professores.

As narrativas dos participantes demonstram uma preocupação em romper de suas memórias os modelos de ensino de espanhol pautados em práticas tradicionais sem vínculo com os documentos de política pública do país. A proposta de formação do professor pesquisador/ reflexivo rompe justamente com os modelos enraizados em nossa história de formação. Isso exige uma atuação diferenciada do professor da Licenciatura, que não recebeu sua formação inicial baseada na abordagem reflexiva. Os relatos dos participantes demonstram, em alguns momentos essa identidade docente em constante processo de construção: ora suas práticas giram em torno do tradicional, ora apresentam visões de linguagem mais contemporâneas. A adoção de livro didático destinado ao público de

cursos de idiomas em determinadas disciplinas do curso de Licenciatura pode gerar dúvidas no próprio aluno em formação em relação ao conceito de prática reflexiva e contextualizada.

Considerações finais

O momento político e educacional vivenciado pelas “escolas” da RFEPT após a mudança para Instituto Federal contribuiu para o diálogo entre os cursos superiores de diferentes áreas do conhecimento, principalmente, incluindo os da área de Linguagens. A proposta dos cursos dos Institutos Federais contribui para a descoberta de saberes da experiência, já que, segundo o pensamento de Del Carmen e Sant’Anna (2010): “[...] a atividade de trabalho não é de todo ‘ensinável’”. Colocar-se na posição de professor, no decorrer de sua formação de graduação, é possibilitar vivenciar um processo de crescimento pessoal e profissional fora da experiência positivista tão tradicional na cultura escolar de nosso país.

A transformação pelo Governo Federal das escolas técnicas em Institutos Federais foi uma medida positiva para a área de Linguagens, tendo em vista o fortalecimento da área comprovado na abertura de cursos de graduação e pós-graduação. Antes da atuação em cursos de ensino superior, o professor de Letras/Linguagens da RFEPT atuava, normalmente, nos níveis médio e técnico.

Com o intuito de validar os discursos produzidos (sejam eles do campo da teoria, da prática ou dos saberes experienciais) nesses novos espaços de formação docente, ou seja, nos Institutos Federais, modelo de instituição criado como parte do projeto político de expansão da educação profissional do Brasil, resolvemos compor sentidos para duas narrativas de professores formadores dos cursos de Licenciatura em Espanhol dos IFRN e IFRR, pioneiros na oferta dos cursos de Letras na Rede Federal. As memórias e experiências levantadas nas narrativas apresentadas constituem os caminhos percorridos e os desafios para os próximos anos nos contextos pesquisados.

A pesquisa narrativa não pretende tecer análises para prescrições futuras do papel do professor ou de sua prática ou apresentar críticas destrutivas ao seu trabalho, pois entende que cada

sujeito e contexto são únicos e movidos por seu coletivo de discursos. A pesquisa narrativa interessa-se pelo desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito, capaz de conhecer suas limitações e seus problemas na busca do processo emancipatório, dosando do conhecimento pessoal e prático.

Esperamos que as narrativas apresentadas neste artigo e a oferta de Licenciaturas em Letras no projeto político de expansão da Rede Federal despertem o interesse dos leitores, multiplicando os olhares sobre a temática.

Referências bibliográficas

CELANI, M. A. (2010). Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: Gimenez, T & Monteiro, M. G. *A formação de professores de línguas na América Latina e Transformação Social*. São Paulo: Pontes Editoras.

-----, (2002). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

CLANDININ, D. J & CONNELLY, F. M. (1990). "Stories of experience and narrative inquiry". *Educational Researcher*, v. 19, n. 5, p. 2-14.

MAINGUENEAU, D. (2005). *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar Edições.

MELLO, D. M. (2004). *Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: Buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras*. Tese de Doutorado. LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

NÓVOA, A. (org.). (1992^a). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

- , (1992b). "Formação de professores e profissão docente". In: NOVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote.
- , (2001). "Prefácio". In: Abrahão, M. H. M. B. (org.) *História e histórias de vidas: educadores fazem a história da educação rio-grandense*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 7-12.
- PACHECO, E. M. (2010). *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: IFRN.
- PERES, L. M. V. (2010). "A escrita da memória autobiográfica... para que te quero?". In: SOUZA, E. C.; GALLEGOS, R. (orgs.). *Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto) biográficas*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- PIMENTA, S. G. (1999). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- ROMERO, T. R. (2010). "Autobiografia de professores de inglês: o entretecer de memória e narrativa na constituição da identidade profissional". In: CELANI, M. A. *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 141-162.
- TELLES, J. A. (2002). "A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas". In: Gimenez, Telma (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL.
- WALLACE, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: Oxford University Press.



Lengua de Señas Uruguay, lengua viso-espacial

Sylvia Yaneth Siré Brun

Lengua de Señas y Lenguas Orales

Desde siempre la Lengua de Señas ha sido considerada menos que una lengua, recién con los estudios lingüísticos de Stokoe a fines de la década de los sesenta el colectivo de los lingüistas ha cambiado su visión y poco a poco los educadores de sordos han ido incursionando en el tema de la educación bilingüe, respetando así, paulatinamente, la Lengua de Señas.

El descubrir que la Lengua de Señas como tal constituye la forma natural de comunicación entre las personas sordas y el saber la importancia que ella reviste para el proceso de aprendizaje no es algo actual, ya en el siglo XVIII el abad de L'Épée desarrolló un intenso e importante trabajo en esa dirección. Pero, la investigación sistemática comienza a realizarse a mediados del siglo XX a partir del lingüista W. C. Stokoe. Sus trabajos son sumamente importantes ya que permitieron demostrar que el lenguaje de los sordos no era un conjunto desorganizado y arbitrario de gestos, sino que constituían una lengua con un orden y una lógica interna que era compartida por los sordos y que les permitía comunicarse entre sí. Alvaro Marchesi sostiene al respecto que *"Es un interesante trabajo, Stokoe presentó un lenguaje de signos, diferenciando dos tipos principales. El primero es artificial y está basado en la escritura y lectura, en un lenguaje oral específico: sus signos se refieren a letras (deletreo dactílico) o unidades lingüísticas de orden superior (morfemas, palabras), y su sintaxis se superpone a la del lenguaje oral. [...] El segundo tipo no está basado en ningún lenguaje hablado. Su léxico y sus sintaxis son independientes del lenguaje de la comunidad que les rodea o de cualquier otro lenguaje hablado."*

Según el punto de vista de las personas oyentes, la lengua es sinónimo de palabra audible, de articulación vocal, pero es sumamente importante saber que en realidad el sonido no es el núcleo de la lengua, ya lo marcaba Ferdinand. Saussure, sino que, independientemente del modo o tipo del signo lingüístico que se utilice, una de las cuestiones que define la lengua es el hecho de ser una convención de tipo social. Las Lenguas de Señas (LS) poseen todos los atributos necesarios de una lengua y tomando el pensar de Saussure, lo natural del hombre no es tanto el lenguaje hablado sino la facultad de construir una lengua. Prueba de ello, la diversidad de lenguas de señas que se visualizan en los diferentes países surgidas de la interacción de personas sordas.

Hay que tener presente que la sonoridad del signo lingüístico posee una importancia relativa dentro de la estructura de la lengua. Existieron diferentes posturas ya que varios lingüistas sostenían que la sustancia sonora del signo era su soporte principal. William Dwight Whitney (1867) pensaba que *"el hecho de que nos sirvamos del aparato vocal como instrumento de la lengua no dependía sino del azar, pues de la misma manera podríamos habernos valido para su ejecución de otros medios tales como gestos o imágenes visuales"*. Saussure por su parte también sostiene que la lengua es independiente del aspecto fónico, si bien considera que *"La utilización del aparato vocal para la ejecución de las mismas no es producto del azar, sino que su estructura está preparada para esto."*

Ahora bien, ¿cuáles son las diferencias entre las lenguas auditivo-fonéticas y las lenguas viso-espaciales?

Tanto las lenguas orales como las lenguas de señas, constituyen un sistema, en donde su unidad es el signo lingüístico. El soporte material de los signos en las lenguas orales es la sonoridad y para la lengua de señas el soporte es visual en la articulación manual, gestual en el espacio. Teniendo presente a Saussure en *"Lo que el signo lingüístico une no es una cosa y su nombre, sino un concepto y una imagen acústica. La imagen acústica no es el sonido material sino su huella psíquica (...) El carácter psíquico de nuestras imágenes"*

acústicas aparece claramente cuando sin mover los labios ni la lengua podemos hablarnos a nosotros mismos (...) La imagen acústica es, por excelencia la representación de la palabra, en cuanto hecho virtual, fuera de toda realización del habla." Al igual que el signo oral depende y supone un acto psíquico, el signo gestual, o sea la seña también implica un acto psíquico.

Otra gran característica diferenciadora es que al día de hoy la LS no se escribe, es ágrafa. Esta característica no es propia de las LS, sino que también existen y han existido muchas lenguas orales sin escritura, como por ejemplo las lenguas indoamericanas, entre ellas el quechua. Existen diversas propuestas para desarrollar sistemas de transcripción de las LS, pero la mayoría de ellas tiene deficiencias para captar todas las características comunicativas que se utilizan en las LS en especial los elementos no-manuales y sus posiciones, así como la expresión facial y corporal. Existen también diferentes sistemas de representación de señas mediante signos textuales (GLOSAS, Signo-Escritura Alfabética.) y también sistemas icónicos como el Sign Writing.

Ahora bien, con los grandes avances tecnológicos a nivel de reproducción de imágenes en movimiento (videos), es muy posible, y ya hay varios autores que así lo sostienen, que las videograbaciones (muy populares en la comunidad sorda) pasen a ser el registro (escritura) de las Lenguas de Señas. En ellas según Leonardo Peluso *"... los videos en los que se graban hablantes de lengua de señas comparten similares aspectos con la escritura en cuanto a la objetivación, registro y archivo."* Por ello se sostiene que las LS podrían dejar de ser ágrafas, aunque aún las videograbaciones no cumplan cabalmente con el simbolismo que caracteriza a la escritura.

Al día de hoy las videograbaciones en las comunidades sordas son de vital importancia en cuanto cumplen la trascendente función de registro y archivo de los diversos registros de LSU existentes.

Es muy importante dejar en claro que no existe una lengua de señas universal, al igual que no existe una oral universal; sino que existen diferentes LS, tantas como comunidades lingüísticas existan.

También al igual que en las lenguas orales existen numerosos dialectos y muchos de ellos coexisten dentro de una misma ciudad o comunidad lingüística.

En Uruguay existen variantes de la LSU que conviven en simultáneo, no solo se diferencian por su regionalismo, sino también por el modelo educativo y por el alcance que ha tenido el mismo en su población. La lengua esta intrínsecamente vinculada a su comunidad y viceversa.

En las lenguas orales, al estar éstas más estandarizadas y controladas se puede dar más el “bien o mal hablar”, pero al igual que en las LS, todo lo que permite la comunicación entre pares es Lengua.

Existen tanto en las lenguas orales como en las lenguas de señas diversas modalidades de comunicación y estas están enmarcadas en función de su rol, de su repertorio lingüístico. El concepto de comunidad lingüística implica los de unidad y variedad de la lengua. Según A. Quilis, cuando un hablante hace uso de la lengua, recurre a su competencia lingüística, la cual es la habilidad en el uso de la lengua, y la ejecuta en un acto de habla. Por la competencia, tanto el emisor como el receptor pueden reconocer la construcción correcta o incorrecta de un acto de habla, en tanto que por la actuación se hace uso concreto de esa competencia en cada acto de habla. La competencia rige las nociones de gramaticalidad y agramaticalidad con las que se define qué construcciones cumplen con la preceptiva gramatical. La actuación, por su parte, rige las nociones de aceptabilidad o inaceptabilidad que se remite a las construcciones que gozan o no de aceptación social por ser propias o impropias.

Esta norma varía en cada comunidad lingüística, por ende, variarán la competencia y la actuación, fundamentos estos en los que se basa la sociolingüística para estudiar las variaciones lingüísticas. A modo de ejemplo, el español es una lengua hablada por aproximadamente 400 millones de personas en más de 20 países y sus componentes estructurantes son los mismos en todas las comunidades lingüísticas que lo hablan; sin embargo, existen múltiples actualizaciones de la lengua en la diversidad de espacios lingüísticos

en los que se emplea, con lo que se generan múltiples variaciones dialectales. Lo mismo sucede en las comunidades sordas, la única diferencia es que las lenguas orales tienen un registro por el cual tienden a estandarizarse y con ello poner un límite a la tendencia natural de la variación. La LSU no tiene ese límite y por ello es más variable, pero no por esto es menos lengua.

Existen en la LS tres grupos de variedades en la lengua: variedades diatópicas o geográfica, que tienen que ver con el emplazamiento geográfico de la comunidad lingüística, tales como la expansión de una lengua en una extensión territorial muy amplia o la convivencia de una lengua con otras lenguas en el mismo espacio geográfico; variedades diastráticas o sociales, que se vinculan con las características sociales de los hablantes, tales como edad, sexo y nivel cultural; y variedades diafásicas o estilísticas, que guardan relación con las situaciones comunicativas en las que se ubica un hablante, tales como las formales, con su registro culto, y las informales, con su registro coloquial.

La comunidad lingüística es toda sociedad humana que, asentada históricamente en un espacio territorial determinado, reconocido o no, se auto identifica como pueblo y ha desarrollado una lengua común como medio de comunicación natural y de cohesión cultural entre sus miembros. La identidad Sorda ha sido construida en torno a cuatro pilares fundamentales: comunidad, lengua, cultura e historia. Por lo tanto, la Comunidad Sorda está integrada por las personas sordas u oyentes que tienen Identidad Sorda y que hablan Lengua de Señas.

Hoy en día, el colectivo Sordo está abocado a poder concretar sus derechos básicos. La Lengua de Señas como lengua natural y materna de las personas sordas (derecho inalienable de todo ser humano), el acceso a la educación en su propia lengua y a su vez en forma bilingüe para así poder integrarse bien en la comunidad oyente mayoritaria, equidad laboral y pleno acceso a la información existente a través de todos los medios.

Referencias Bibliográficas

- DE COS RUIS, F. J. (2006) *Las variantes lingüísticas en la enseñanza de E/LE: aplicación a la modalidad oral andaluza*. Revista electrónica de didáctica Nro. 5
- DIAZ, E. (2005) *El sujeto sordo en el lenguaje: consideraciones sobre el bilingüismo, lengua de señas, lengua oral, desde la mirada del psicoanálisis*. Buenos Aires: Irojo Editores.
- LADD, P. (2011) *Comprendiendo la cultura sorda: en busca de la sordedad*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes; Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura, Concepción.
- MARCHESI, A. (1995) *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Ed. Alianza
- PELUSO, L. (2010) *Sordos y oyentes en un liceo común*. Montevideo: Ed. Psicolibros Universitario.
- SACK, O. (1991) *Veo una voz*. ES: Ed. Alianza.
- SAUSSURE, F. (1982) *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Ed. Losada.
- RONDAL, J. & SERON, X. (1992) *Trastornos del Lenguaje*. Barcelona: Ed. Paidós, Tomo 2

Lengua de Señas Uruguay, el profesional intérprete

Historia de la interpretación de lenguas orales

Sylvia Yaneth Siré Brun

La historia de la traducción y de la interpretación es tan antigua como la humanidad misma. Desde siempre han existido comunidades lingüísticas que han tenido la necesidad de intercambiar productos, alimentos, etc. y para ello se valieron de personas que supieran ambas lenguas y que oficiaran de intérpretes.

La palabra interpretación tiene su origen en el latín “interpretis”. Significa “inter” partes o que media entre las partes. El origen de la interpretación se remonta casi al origen de la palabra misma. En sus comienzos al intérprete no se le llamaba intérprete sino lenguas, lenguaraces, ruchiman, dragomán, etc. Recién en el siglo XVIII se comenzó a utilizar más formalmente el término intérprete.

La interpretación de las lenguas orales fue reconocida como profesión a partir de la primera guerra mundial, con anterioridad a esa fecha se hacían interpretaciones, pero no se exigía una calidad mínima. En 1919 con la Conferencia de Paz de París se realizó, lo que se conoce como interpretación de conferencias, con el inglés y el francés como lenguas principales. Esos primeros intérpretes “profesionales” eran militares, periodistas o diplomáticos que conocían o dominaban varias lenguas.

Estos primeros intérpretes profesionales realizaban lo que se conoce como interpretación consecutiva, es decir que de forma alternada se escuchaba algunas frases y después se la trasladaba en la otra lengua, lo que conllevaba una pérdida de tiempo importante. Esta forma de interpretación fue cambiada por otra similar en la que el

disertante daba su discurso mientras el intérprete tomaba notas; al terminar la exposición, el intérprete procedía a dar su interpretación en la segunda lengua, basándose en sus notas. Esta forma de interpretación pre-simultánea fue mucho más aceptada ya que el discurso llegaba en forma completa y sin interrupciones.

La interpretación simultánea surgió en el campo de la diplomacia en el momento que un diplomático americano le solicitó a un colega que le interpretara al oído lo que se hablaba en francés. Esta técnica conocida como “interpretación en susurro o en cabina” es usada hasta el día de hoy. En 1931 durante la Asamblea de la Liga de Naciones se utilizó por vez primera esta técnica en forma masiva, interpretándose “en cabina” a seis lenguas orales en simultáneo.

Hoy en día la interpretación ha dejado de considerarse un trabajo que puede realizar cualquier persona que tenga buen conocimiento en dos o más lenguas. A mediados del siglo pasado recién se comenzaron a formar las primeras escuelas formadoras de profesionales intérpretes y en 1953 se fundó la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias, con sede en Ginebra.

Historia de la interpretación de lenguas de señas

Las comunidades sordas gracias a su necesidad de vínculo con las comunidades oyentes fueron las que potenciaron el surgimiento de los intérpretes en LS (Lengua de Señas). Estos intérpretes no eran profesionales debidamente calificados, sino que eran familiares de personas sordas, maestros o profesores y en algunos casos religiosos. Los intérpretes en LS no recibían ningún tipo de remuneración y su trabajo era totalmente voluntario y en muchos casos sus funciones sobrepasaban en cierta medida el trabajo del profesional intérprete, ya que estos primeros intérpretes actuaban como guías o asistentes, brindando consejo a las personas sordas y en muchos casos esto conllevaba a situaciones de sobreprotección o abuso.

En Uruguay el proceso de profesionalización ha sido muy similar al de otros países, en dónde al principio eran los familiares directos oyentes los que realizaban esta labor. Si bien no conocían ni poseían formación específica, ni conciencia clara de la profesión ni del papel que debe desempeñar un intérprete en LS (ILSU), sentaron las bases para el desarrollo de la interpretación en LS.

Al día de hoy la profesión de intérprete en lenguas orales no existe en el Uruguay. Si es de carácter universitario la carrera de traductores y son los propios traductores los que hacen la tarea interpretativa en lenguas orales cuando así se requiere. En relación a la Lengua de Señas Uruguayana, los cursos comenzaron en el ámbito privado y en sus inicios se trabajaba fundamentalmente el trasvase del español a la LSU. Los cursos de formación de intérpretes, existentes en el ámbito privado, podían considerarse más bien cursos de LS, en los que no se hacía referencia a los aspectos técnicos y profesionales de la interpretación.

Con el paso de los años y del crecimiento de la comunidad sorda, se empezó a trabajar técnicas para poder desarrollar una buena interpretación de las LS a las lenguas orales y viceversa. Al llegar la carrera técnica al ámbito universitario se comenzó a trabajar en investigación y a su vez en diferentes técnicas interpretativas. Este año, la nueva cohorte que ingresó a la Tecnicatura Universitaria en Interpretación LSU – Español – LSU (TUILSU) también tiene la posibilidad de desarrollarse en el ámbito de la traducción.

A fines de la década de los noventa, comenzó a crecer la conciencia profesional de los ILSU y por interés de los propios intérpretes se funda la Asociación de Intérpretes en LSU (AILSU) en donde se comienza a debatir las cuestiones relacionadas con el papel de los ILSU, su formación, el código ético y temas tales como la remuneración y el reconocimiento profesional.

El intérprete en LSU y su profesión

La gran interrogante que se plantea es si se considera realmente que el ILSU es un profesional en Uruguay. ¿Cuáles son los requisitos que se debe cumplir para ser un profesional? Diferentes autores detallan cuales son los requisitos mínimos para ser profesional en un área, a saber:

- o Existencia de un cuerpo teórico – práctico de conocimientos necesarios para poder ejercer dicha profesión.
- o Existencia de un saber científico técnico en evolución, es decir un saber dinámico.
- o Existencia de demanda social.
- o Auto percepción de quién ejerce la actividad como profesional.
- o Existencia de una remuneración económica para el ejercicio de la profesión. ¿La interpretación a la LS cumple con estos requerimientos estándar para ser un profesional?

El ILS debe tener en su haber una serie de conocimientos mínimos para su desempeño, a modo de ejemplo:

- o Lengua de Señas: historia, aspectos lingüísticos, gramaticales, culturales, etc.
- o Lengua Oral: historia, aspectos lingüísticos, gramaticales, culturales, etc.
- o Comunidad Sorda: historia, características, tendencias actuales, etc.
- o Sociedad en su conjunto: historia, actualidad, tenencias actuales, etc.
- o Procesos de Interpretación en LS y en Lenguas Orales (LO).
- o Técnicas de Interpretación en LS y LO.

Todos esos conocimientos y más debe saber imprescindiblemente el ILS para poder interpretar de LS a LO y viceversa. Todos ellos

requieren estudio y dedicación por parte de la persona que desea ejercer dicha función.

La Comunidad Sorda y la sociedad actual están en constante evolución y por ello la interpretación en LS se considera un saber científico. Cada vez más los ILS son requeridos para una mayor diversidad de temas, lo que los obliga a estar en constante formación.

La interpretación de LS surge por demanda social, directamente desde las personas sordas que desean acceder a la información en su propia lengua y exigen cada vez más que ella les llegue de forma profesional y con calidad.

Las personas que ejercen al día de hoy la función de ILS se consideran a sí mismos profesionales y dedican tiempo y esfuerzo a su constante formación.

Relacionado directamente con lo anterior, el profesional ILS recibe por parte de las instituciones (públicas o privadas) su correspondiente remuneración, y también en algunos casos es la propia persona sorda quien se hace cargo de la misma.

Resumiendo, la interpretación de LS es una profesión porque existe demanda social, se domina un cuerpo de conocimiento en constante evolución y además las personas que ejercen el trabajo se autodenominan profesionales y reciben remuneración por ello.

Ahora bien, ¿cuáles son a nivel internacional las características básicas de un ILS?

A grandes rasgos enumeraré cuatro características fundamentales y en ellas un breve desglose.

- o Característica Personal: Flexibilidad, Autocontrol, Distancia y Discreción.

La flexibilidad permite al profesional ILS adaptarse a las diversas situaciones y contextos en los que no siempre hallará personas que conozcan las funciones de la profesión ni la lengua con la que se trabaja. Existen contextos lingüísticos diversos y deberá poder adaptarse a ellos y a sus clientes. Es bien sabido que no todas las personas sordas tienen buen dominio de la LS y por ello deberá saber adaptarse a todas las situaciones contextos.

Para llevar a cabo una buena interpretación los ILS deberán tener templanza ya que cualquier situación de interpretación implica un nivel de tensión considerable. La responsabilidad que implica que la comunicación entre dos o más personas dependa de uno mismo es muy grande y por ello deberá estar preparado para que la presión de la interpretación no lo bloquee. Los usuarios de ILS esperan una respuesta profesional que elimine barreras comunicacionales en cualquier situación, por extrema que esta sea.

La distancia profesional permite a los ILS no implicarse emocionalmente en las situaciones de interpretación. No debe confundirse distancia personal con indiferencia o frialdad.

Los ILS deben tener bien en claro sus funciones y sus propios límites. Lo ideal es que el ILS pase lo más desapercibido en dónde las partes tengan la sensación de que se comunican directamente. Nunca el ILS debe ser una interferencia en el acto comunicativo ni mucho menos buscar provecho personal.

- o Características Intelectuales: Concentración, memoria, agilidad y fluidez verbal y agilidad mental.

La concentración le permitirá al ILS atender a la información que les llega, siendo inmune a las interferencias que puedan bloquear el proceso de interpretación.

La memoria a corto y largo plazo beneficia al ILS al momento de interpretar para poder relacionar temas y organizarlos al momento de la interpretación.

La agilidad mental y a la fluidez verbal le permitirá al profesional producir palabras y señas en forma natural. Facilitan ordenar el pensamiento, extraer ideas principales, tomar decisiones oportunas, razonar y pensar no sólo de forma ágil sino también rápida y precisa.

- o Características éticas: Responsabilidad, tolerancia y humildad.

La responsabilidad implica una obligación moral, más allá del código ético o de la remuneración recibida y la tolerancia es respeto por los demás aunque no necesariamente signifique estar de acuerdo con ellos.

La humildad es recordar que los ILS son seres humanos y que por ende se tiene limitaciones e imperfecciones. La humildad es necesaria también para aceptar la crítica constructiva de parte de los colegas de profesión y de los propios usuarios.

- o Característica de conocimientos generales: Conocimiento de las lenguas y conocimientos culturales.

Es fundamental que el ILS tenga profundo conocimiento en las lenguas que interpretará, a saber LO y LS. Esto implica conocimientos extensos de léxico, morfología, sintaxis (de ambas lenguas) y cultura de ambas comunidades.

Métodos de Interpretación

Primero se debe dejar en claro que interpretar y traducir no es lo mismo, aunque sí ambos conllevan un acto de comunicación, un análisis del mensaje original y su trasvase a un código comprensible para el receptor.

La interpretación se da dentro de la oralidad, entendiéndose la oralidad como el acto comunicativo en donde no existe registro, este acto pasa a ser espontáneo y fugaz y el mismo solo se guarda en la memoria. La traducción se da únicamente entre registros. Estos

registros pueden ser mediante la escritura o en el caso de la comunidad sorda mediante las videograbaciones.

En la traducción el mensaje que es objeto de análisis y que posteriormente será vertido a otra lengua, se encuentra en un formato permanente, estático y fijo en el tiempo. Este mero hecho permite al traductor conocer el texto completo antes de tener que proceder a su conversión. Podrá analizar con profundidad cuales fueron o son las intenciones del autor, la época en que fue registrado, etc., consultando diversas fuentes para brindar al fin un buen trabajo de traducción.

Ahora bien la interpretación se da entre textos y enunciados orales o en LS. El profesional intérprete siempre actúa en presencia de los participantes y según el modelo de interpretación podrá emitir el mensaje al mismo tiempo (interpretación simultánea) o inmediatamente después de él (interpretación consecutiva).

Según María del Pilar Fernández *“el ILS no es un lingüista que estudia un aspecto determinado de una lengua, sino una persona con un buen dominio de dos o más lenguas que se sirve de esta competencia en el ejercicio de su profesión para permitir la comunicación entre el emisor y el receptor.”*

La transliteración es el proceso que implica la conversión de los distintos caracteres de una lengua a los de otra. Normalmente este proceso se realiza con nombres de personas, lugares, instituciones o inventos.

En el caso de los ILS diversos autores americanos, entre ellos Terry Lanzen definen a *“la transliteración como el proceso de conversión de un mensaje emitido en lengua oral a otro sistema de comunicación manual de diferente materialidad o artificial, como por ejemplo el español señado.”*, es decir que en dicho proceso lo que cambia no es la lengua en que se produce el mensaje, sino el modo de comunicación que se usa.

Como es sabido la LS es una lengua natural y plena, con una gramática y estructura propia y a diferencia de ésta el español señado es un sistema de dactilología en palma (comunicación para sordociegos) no pueden ser considerados en sí mismos lenguas, sino sistemas alternativos de comunicación artificiales, que reproducen en una modalidad gestual la estructura y característica de una lengua determinada, como por ej. el español.

Referencias Bibliográficas

- BARRETO, A. (2013) Sobre las relaciones recíprocas en las normas sordas de traducción (NST): una lectura de la obra de Harlan Lane. *Lengua de Señas e Interpretación* 4, pp.5-36. UDELAR, UY.
- DELISLE, J. (2003) La historia de la traducción: su importancia para la traductología y su enseñanza mediante un programa didáctico multimedia y multilingüe. *Revista de lenguaje y cultura* 8 Nro.14, pp. 221 a 235. Ikala
- FAMULARO, R. (2012) La interpretación en Lenguas de Señas: desde la marginalidad a la profesionalización. En: *Estudios multidisciplinares sobre las comunidades sordas*. Cuyo: Ed. Efe
- FAMULARO, R. (2012) *La interpretación oral como práctica traslativa*. *Lengua de Señas e Interpretación* 3, pp.73-87. UDELAR
- FERNANDEZ VIADER, M. & VENTEO, E. (2005) El valor de la mirada: sordera y educación. Barcelona: Ed. Universitat
- LANZEN, T. (1984) *Topics in Signed Language Interpreting: theory and practice* Manitoba: Ed. University

LARA, M. & DE LOS SANTOS, E. (2008) *La interpretación en Lengua de Signos y sus técnicas*. Barcelona: Ed. Marroquín

OVIEDO, A. (2010) Evolución histórica de la traducción e interpretación de lenguas orales y de señas en el Uruguay. *Lengua de Señas e Interpretación* 1, pp.115-127. Udelar, UY

Língua de Sinais Compartilhada na Fronteira

Mariana Pereira C. Figueira

Cristiano Pereira Vaz

Introdução

Trazemos neste artigo a apresentação de resultados parciais que emergiram de pesquisas desenvolvidas por uma Tradutora e Intérprete da Língua de Sinais e por um Professor de Língua Brasileira de Sinais em atuação na Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA (Campus Santana do Livramento). Esta temática está sendo discutido também no interior dos Programas de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil), pensada dentro do campo dos Estudos Culturais em Educação e Estudos Surdos.

Esta escrita foi pensada dentro de uma perspectiva socioantropológica da surdez; o sujeito surdo como um sujeito culturalmente diferente, falante de uma língua de sinais.

Tomamos a surdez, como uma questão epistemológica, a surdez como uma “diferença política” (Lopes, 2007).

[...] A surdez é uma grande invenção. Não estou me referindo aqui à surdez como materialidade inscrita num corpo, mas à surdez como construção de um olhar sobre aquele que não ouve. Para além da materialidade do corpo, construímos culturalmente a surdez (Lopes, 2007, p.7)

Trazemos então, para o “9º Foro de Linguas de ANEP”, a experiência vivida em uma comunidade surda na fronteira entre o Brasil e o Uruguai, nas cidades-gêmeas de Santana do Livramento e Rivera.

Ao utilizar o conceito de “cidades-gêmeas” remeto a Portaria nº 125, de 21 de Maio de 2014, do Ministério da Integração Nacional, que estabelece:

[...] Art. 1º- Serão considerados cidades-gêmeas a Integração os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com a localidade do país vizinho, assim como manifestações “condensadas” dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania.

Falamos de uma comunidade surda que compartilha nesta fronteira as línguas de sinais, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a *Lengua de Señas Uruguaya* (LSU), e “algo” que emerge do encontro entre elas, como um terceiro espaço, Bhabha (2013), de comunicação que vem sendo nomeado e traduzido como LIBRAÑOL ou LIBRALSU.

Adiantamos que não temos a pretensão totalizadora de contar uma verdade sobre os surdos que vivem na fronteira, pelo contrário, pensamos em possibilitar que o discurso dos surdos que habitam este lugar possa ser visto através da “experiência/sentido” (Larrosa, 2002) das coisas que nos aconteceram neste lugar e pensar que contamos aqui, uma verdade, “a verdade é aquilo que dizemos ser verdadeiro” - que equivale a dizer que as verdades não são descobertas pela razão, mas sim, inventadas por ela” (Veiga-Neto, 2014, p.90).

Pensando a experiência, com (Larrosa, 2002, p.21):

[...] A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.

Marco Teórico

Falamos então, de uma fronteira geograficamente localizada ao sul do Brasil e ao norte do Uruguai, Santana do Livramento - Rivera, duas nações que produzem um encontro em sua singularidade, uma fronteira, como um terceiro espaço de vida, que cria novas e outras possibilidades quando pensamos no “outro”, como um espaço intersticial, “essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia” (Bhabha, 2013, p.23).

A experiência de ser surdo nesta fronteira é compartilhada entre surdos brasileiros e uruguaios, ou “brasiguaios ou uruguaieños” nos termos de Dalessandro (2007), ou ainda nos termos da fronteira, fronteiriço e/ou “doble-chapa”, vocábulo fronteiriço, utilizado para designar as pessoas que tem dupla nacionalidade, pessoa naturalizada ou com dois registros de nascimento, um em cada país.

Este contexto singular, das “cidades-gêmeas”, tem implicações no ensino de línguas de sinais na fronteira, já que os surdos brasileiros e uruguaios transitam entre as escolas: no Uruguai (*Escuela 105 - Escuela para Personas Sordas e con Alteraciones de Lenguaje Maestro Vicente Foch Puntigliano*) e a escola no Brasil (Instituto Estadual de Educação Liberato Sauzano Vieira da Cunha) e movimentando um trânsito na fronteira em uma busca por uma instituição de ensino que respeite a experiência visual do surdo, “*visualidad*” (Peluso e Lodi, 2015).

[...] la visualidad no es algo que se puede enseñar, es una manera de estar en el mundo, que está fundamentalmente determinada por la lengua y el discurso [...] la visualidad de las lenguas de señas y, por lo tanto, de ser sordo y de su cultura: la visualidad no es algo que les sea externo, sino constitutivo (Peluso e Lodi, 2015, p. 64 e 65).

A partir do encontro das culturas e das línguas de sinais em contato na fronteira, LIBRAS e LSU, são produzidas outras e novas formas de ser e estar no mundo no compartilhar dos significados, sendo as instituições de ensino na fronteira pontos de referência como “instituições de nucleamento” (Peluso, 2010) para esta Comunidade Surda da Fronteira (Figueira, 2016).

Desenvolvimento

Pensamos que temos encontrado um aspecto que está sendo considerado importante na opção dos surdos ao cruzarem a fronteira em busca de escolarização: a possibilidade dos surdos estarem juntos e se produzirem através da experiência visual, como canal de comunicação com o mundo.

A escola para surdos de Rivera, *Escuela 105*, tem sido uma escolha como instituição de ensino e instrução também para os surdos brasileiros, pensamos que em função de uma carga de identificação, pois podem compartilhar ali experiências em uma língua viso-manual.

Pesquisadores surdos como Perlin e Miranda (2003), afirmam que a experiência visual significa usar a visão como meio de comunicação e que dessa experiência visual emerge a cultura surda,

principalmente representada pela língua de sinais e pelo modo de ser surdo.

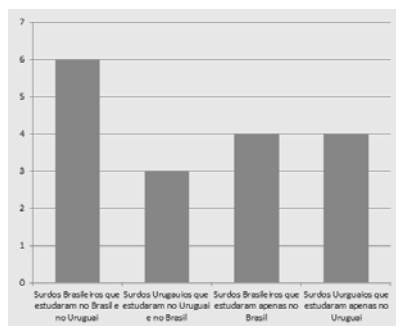
[...] la visualidad no es algo que se puede enseñar, es una manera de estar en el mundo, que está fundamentalmente determinada por la lengua y el discurso [...] la visualidad de las lenguas de señas y, por lo tanto, de ser sordo y de su cultura (Peluso e Lodi, 2015, p. 64 e 65).

Estas comunidades se encontram e compartilham suas experiências e modos de vida a partir da experiência visual compartilhada e estão forjadas por um artefato linguístico, a LIBRAS ou a LSU, ou seja, nas línguas de sinais e se produzem culturalmente a partir deste interstício.

Alguns dados nos ajudam a pensar que os surdos de Santana do Livramento e Rivera têm cruzado a fronteira em busca de escolarização, num trânsito entre as escolas: Escuela 105 e o Instituto Liberato.

Estes dados foram levantados a partir de um grupo de surdos que participam de uma proposta de projeto de extensão chamada: “Produção de Artefatos da Cultura Surda na Fronteira”, coordenada pelos autores deste artigo, esta atividade está registrada junto a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA – Campus Santana do Livramento) já está em 2016 no seu terceiro ano de execução. No contato com esta comunidade surda, considerando um universo de 17 pessoas, pudemos levantar os dados que apresentamos no gráfico abaixo:

Figura 1: Gráfico da escolarização dos surdos na fronteira, Santana do Livramento – Rivera.



Como vemos no gráfico, a escolarização dos surdos na fronteira está entre as escolas no Brasil (Escola Liberato) e do Uruguai (*Escuela 105*), ainda que isso signifique que receberão ali uma instrução em outra língua de sinais que não a de seu país de nascimento.

Neste gráfico, num universo de 17 pessoas surdas, brasileiros e uruguaios e fronteiriços; podemos observar que somados os surdos brasileiros que estudaram no Brasil e no Uruguai e os surdos Uruguaios que estudaram no Uruguai e no Brasil, temos um total representativo de mais de 50% desta população que estudou nos dois países.

Ao acessarem a escola nos dois países, o surdo fronteiriço tem recebido instrução em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e em *Lengua de Señas Uruguaya* (LSU).

Tomando esta experiência de trânsito dos surdos na fronteira em busca de uma escolarização em Língua de Sinais, vemos que neste “interstício”, as línguas de sinais se encontram na fronteira, LIBRAS e a LSU, produzindo a diferença, uma língua de sinais compartilhada pelos surdos locais, que é da ordem do encontro e do acontecimento na fronteira; que se produz em uma Comunidade Surda da Fronteira (Figueira, 2016), assim os surdos fronteiriços produzem

junto, um artefato cultural linguístico que emerge deste contexto, que foi batizado e aceitamos ainda que provisoriamente traduzi-lo nesta escrita como LIBRALSU.

Assim como nas línguas orais na fronteira entre o Brasil e o Uruguai, especificamente neste caso, entre Santana do Livramento e Rivera, temos a ocorrência do Portuñol; para com as línguas viso-manuais faladas por esta comunidade surda, temos, através de nossas pesquisas ditas de uma língua que emerge deste encontro, uma língua como um ato político, uma língua de sinais compartilhada na fronteira.

Esta língua de sinais compartilhada designa uma terceira forma de se comunicar na fronteira entre surdos brasileiros e uruguaios (fronteiriços), e tem sido arbitrariamente traduzida por esta comunidade surda como LIBRALSU.

Pensamos que esta Comunidade Surda da Fronteira, tem produzido outros e singulares artefatos da cultura surda que não conseguem ser pensados dentro da LIBRAS ou da LSU, mas em outro lugar, através de uma língua compartilhada na fronteira como um ato político de resistência nesta comunidade, que trazem implicações no ensino da língua de sinais nos dois países, no Brasil e no Uruguai.

Conclusões e Implicações

Trazemos então como resultados parciais das pesquisas que desenvolvemos, e temos identificado e nomeado como uma Língua de Sinais Compartilhada na Fronteira, LIBRALSU, buscando dar letras aos enunciados dos surdos fronteiriços sobre como se comunicam e se relacionam nesta fronteira, em função do sinal dado pela comunidade surda a esta forma de se comunicar.

Para dar conta da necessidade de significar esta experiência os surdos da fronteira acunharam um sinal, que vem carregado de significado pois traduz o que representa esta relação entre a LIBRAS e a LSU, esta forma de compartilhar a língua através de sinais, que cria, que produz a própria forma singular de se dizer sobre o que se diz; um sinal compartilhado onde se encontram os sinais de LIBRAS e as

señas de LSU, e nomeia uma terceira coisa que acontece, e que foi inicialmente traduzido como LIBRAÑOL ou LIBRALSU.

A palavra LIBRALSU é uma tradução de um sinal léxico que nomina este encontro entre a LIBRAS e a LSU, foi batizado por esta Comunidade Surda da Fronteira e arbitrariamente traduzida e incorporada ao vocabulário local, assim como a imagem do sinal que é arbitrário ao designar esta forma diferente de se comunicar. Abaixo apresento uma imagem discursiva do sinal de LIBRALSU:

Figura 2: Sinal de LIBRALSU



Banco de dados do Projeto de Extensão PACSF 2015, 7.06
Comunidade Surda da Fronteira - Somos Nós 17.09.2015, filme 7.06 (18)

Na foto temos um sinal léxico em língua de sinais, executado em frente ao corpo no espaço neutro com as duas mãos abertas, a mão direita com três dedos estendidos (polegar, indicador, dedo médio) tomando como empréstimo linguístico o sinal de LSU, e a mão esquerda com todos os dedos estendidos, tomando como empréstimo linguístico o sinal de LIBRAS; as duas mãos se encontram em frente ao corpo em um movimento circular para cima e para baixo.

Este sinal que enuncia sobre a forma como os surdos se comunica na fronteira; foi inicialmente traduzido como LIBRAÑOL por mim e pelo Professor Cristiano Vaz, (o mesmo não foi completamente à favor desta tradução, pois entendia que esta palavra faria inferência às

línguas orais compartilhadas nesta fronteira, o Português e o Espanhol e do Portunhol que emerge deste encontro como uma terceira forma de comunicação), foi então, posteriormente traduzido como LIBRALSU, por mim, pela Professora Cristina Bentancurt (Escuela 105) e outros atores surdos e ouvintes desta comunidade e discutido com o Professor Leonardo Peluso.

A tradução LIBRALSU faz inferência ao encontro de duas línguas viso-manuais na fronteira, a LIBRAS e a LSU, nominando esta língua que emerge destas relações, como uma nova constituição própria desta Comunidade Surda da Fronteira.

A discussão sobre a tradução deste sinal léxico para a língua oral só foi possível à medida que nos debruçamos sobre esta temática e em colaboração com esta comunidade surda e os pesquisadores citados acima.

Nesta relação entre a LIBRAS e a LSU, produz-se uma forma de dizer sobre o surdo na fronteira em LIBRALSU, estes sujeitos se autorizam a produzir e serem produzidos através destes enunciados.

Por fim, dizemos que é necessário “insistir sobre as dinâmicas da diferença e não se negar à experiência inquietante da alteridade” (Larrosa & Skliar, 2013, p.15).

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, J. R. (2013). *Experiência, acontecimento e educação a partir de Foucault*, Revista Eletrônica Filogênese, Vol. 6, nº 2.
- BAUMAN, Z. (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BAUMAN, Z. (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BEHARES, L. & DÍAS, C. E. (1998). *Os Sons da Nossa Terra, Productio Artístico –Verbales Fronterizos*. Montevideo: Universidad de la Republica, Departamento de Publicaciones.

- BEHARES, L. E. (1997). *Segundo Seminario sobre Educación y Lenguaje em Área de Frontera*. Montevideo: Universidad de la República.
- BERTOLOTTI, V. & COLL, M. (2013). *Retrato Lingüístico sobre las lenguas en la región*. Montevideo: Ediciones Universitarias Udelar.
- DALESSANDRO, S. (2007). *Brasiguaios ou Urugualeiños: pedagogia cultural na fronteira traduzida em imagens e palavras*. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre: Universidade Luterana do Brasil.
- FIGUEIRA, M. (2016). *Comunidade Surda da Fronteira, Experiência Compartida*, Dissertação – Mestrado, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.
- FISCHER, R. M. B. (2001). *Foucault e a análise do discurso*. Roda Maria Bueno Fischer. Cadernos de Pesquisa.
- HALL, S. (2014). *A identidade Cultural na Pós-modernidade*, Rio de Janeiro: Lamparina.
- HALL, S. (2013). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*/ Stuart Hall, Organização Liv. Sovik; Belo Horizonte: Editora UFMG.
- KARNOPP, L. B. & KLEIN, M. (2011). *Cultura Surda na Contemporaneidade*, negociações, intercorrências e provocações, Canoas: Ed. Ulbra.
- LARROSA, J. (2002) Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro.
- LARROSA, J. & SKLIAR, C. (2011). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- LOPES, M. C. (2007). *Surdez e Educação* / Maura Corcini Lopes – Belo Horizonte: Autêntica.
- LOPES, A. C. (2010). *Por trás da imagem, 'o olhar': o uso da fotografia em estudos culturais*, Londrina: Domínios da Imagem.

- PELUSO, L. & LODI, A. (2015). *La viasualidad de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas*. São Paulo: Pro-Posições.
- PERLIN, G.; MIRANDA, W. (2003). *Surdos: o narrar e a política*. Estudos Culturais – Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos, Florianópolis.
- SKLIAR, C. (2013). *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*, Porto Alegre: Mediação.
- SKLIAR, C. (2013). *Educação & exclusão: abordagens socioantropológica em educação especial*, Porto Alegre: Mediação.
- STURZA, E. (2005). *Línguas de Fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras*. Revista Línguas do Brasil/Artigos.
- STROBEL, K. (2009). *A imagem do outro sobre a cultura surda*, Florianópolis: Ed. da UFSC.
- TRINDADE, A. M. (1995). *Educação e linguagem em áreas de fronteira Brasil-Uruguai*, Santa Maria: Pallotti.
- TRINDADE, A. M. & BEHARES, L. E. (1996). *Fronteira, educação, integração*, Santa Maria: Pallotti.
- VEIGA-Neto, A. (2014). *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____. Brasil. *Portaria nº 125, de 21 de Maio de 2014*, Ministério da Integração Nacional, Gabinete do Ministro, DOU de 24/03/2014 (nº 56, Seção 1, pág. 45). Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_25369237_PORTARIA_N_125_DE_21_DE_MARCO_DE. Aspx. Acesso em 24 de Julho de 2015.



Pig or pork? Safe and sound? Historical Answers to Language Queries – the Middle English Period

Federico Brum

Introduction

After the Battle of Stamford Bridge in September 1066, the Viking Era came to an end. Three weeks later, however, Viking descendants that had settled in the north of what is now France, crossed the channel led by William the Conqueror, in what would be the last military invasion of the islands. These men were first called, “the men from the north” or Normans; they took with them their language drastically modifying the existing linguistic landscape. English became the third language in its own land, after Norman French, the language of government, and Latin, the language of the Church.

The Middle English Period (1066 - 1500) is a crucial period in the history of the English Language. It is in this period that the language loses all the complexities of a highly-inflected language as Old English, and starts undergoing the changes imposed by the Great Vowel Shift.

Main points to be presented will be:

- a) Loss of inflections due to contact with other languages and changes in pronunciation.
- b) In the 3 centuries that followed the conquest thousands of words entered the English Language. It started with the language of power, politics and law, but then it spread to many different aspects of everyday life, including proper names. In some cases doublets of words with similar meanings coexisted in the language.
- c) In our classes we keep repeating about duplets such as “pig and pork”, and “sheep and mutton”, and how the first term is Anglo-Saxon while the second one Norman-French. An extract from *Ivanhoe*

by Sir Walter Scott (1771-1832) will be analyzed providing context to this explanation.

e) The Great Vowel Shift was one of the most important changes that the English Language underwent in all its history. The consequences of English orthography not encompassing this shift can be seen in the significant differences between spoken and written English. The process will be analyzed and the causes explained.

Before the Norman Conquest

From 1016 to 1035 Cnut the Great ruled over a unified English kingdom. After Cnut's death, there was a succession of sons, until Harthacnut, took the throne. Harthacnut lived only another two years, and from his death in 1042 until 1066 the monarchy reverted to the English line in the form of Edward the Confessor.

Edward died in January 1066 without an obvious successor, and an English nobleman, Harold Godwinson, took the throne. In the autumn of that same year, two rival claimants to the throne led invasions of England in short succession. First, Harald Hardrada of Norway took York in September, but was defeated by Harold at the Battle of Stamford Bridge, in Yorkshire. Then, three weeks later, William of Normandy defeated Harold at the Battle of Hastings, and by doing so the Normans conquered England, replacing the native English nobility with Anglo-Normans and introducing Norman French as the language of government in England. In the following 300 years, 10,000 French words entered the English language.

After the Norman Conquest

The native ruling class from before the conquest had been slaughtered or disinherited in favor of William's followers. Half of the country was in the hands of just 190 men and not one of these great land owners spoke English.

Latin and Norman French became the languages of state, law, the Church and History itself. The writing in English became increasingly rare, even the Anglo Saxon Chronicle disappeared. The English language, the language of Alfred and Beowulf, lost all the prestige it had slowly built up. Medieval England was a trilingual culture. Latin had become the language of the church, education, and philosophy. French was the language of administration, culture, and courtiership. English was the language of popular expression, regional dialect, and personal reflection. It took the English language 300 to re-emerge.

Loss of Declensions

One of the most important aspects to be highlighted when describing the Middle English period from the grammar standpoint is the dramatic reduction of noun endings. A reason for this was the loss and weakening of unstressed syllables, these generally at the end of words carried all the inflectional value, so inflections disappeared together with these unstressed syllables. As a consequence, inflections at the time were not able to distinguish a subject from a direct object so a proliferation of prepositions, which already existed, took place.

Another cause for the loss of inflectional endings was the influence of Old Norse a North Germanic language that shared many characteristics with Old English but had a different set of inflectional endings that impeded fluent communication. Speakers of both languages started dropping these endings and using other structures to compensate for the loss.

All these aspects together encouraged the proliferation of prepositions to show the syntactic role of word in the sentence. Another way of compensating for the missing inflections was to fix word order; it is through word order that in Modern English we can, for example, tell the subject from the object.

In Old English the definite article showed three genders, it was declined in all cases and had singular and plural. In the course of Middle English only the form "the" survived.

Grammatical gender also disappeared, and natural gender was used instead.

French borrowings

According to Professor Seth Lerer in his work *The History of the English Language*, words are borrowed mainly for two reasons.

1. The first reason for borrowing is that the donor language is of greater prestige. After the Norman Conquest, French terms for government, political organization, high culture (especially cookery), and educated discourse came to be preferred.

2. The second reason for borrowing is that a vacant slot for a borrowed word exists in the receiving language. In altering the vocabulary structure of English, the Norman Conquest did not simply increase the raw number of words, but it changed the vernacular in the British Isles from one that resisted the acceptance of loan words to one that accepted them almost voraciously.

b) Proper names - Anglo-Saxon history sounds strange or distant because of the unfamiliarity of its names Aethelbherht, Egberht, Athelstan; more common names such as William, Henry, Richard, Robert, John, Jeffrey, Simon, were in fact French and rapidly caught on among the conquered. Soon William was the most common name in England even among the peasant.

c) Co-existing terms - In some cases words borrowed from French coexist with their Anglo Saxon equivalent as in, Royal (Fr)/Kingly (En), country(Fr)/land (En), amorous (Fr)/ loving (En), desire (Fr)/wish (En), power (Fr)/might (En), commence (Fr)/begin (En),

d) Set expressions - similar ideas are repeated: "safe and sound", "give and grant", "bit and morsel". These originated from the need to ensure understanding in both French and English.

e) Cuisine - The influence of French is especially apparent in matters of cuisine, itself a French word. Sir Walter Scott (1771-1832) noted in his novel *Ivanhoe* that words for animals are Old English and words for meats are French. We might imagine an Anglo-Saxon peasant raising a cow on his land, but when that cow appeared as meat on a Norman Frenchman's table, it became boeuf (beef). The same transformation is seen in pig/swine-pork, calf -veal, deer-venison, and sheep-mutton. The following extract from **Ivanhoe** was taken from: <http://www.gutenberg.org/files/82/82-h/82-h.htm>

"Why, how call you those grunting brutes running about on their four legs?" demanded Wamba.

"Swine, fool, swine," said the herd, "every fool knows that."

"And swine is good Saxon," said the Jester; "but how call you the sow when she is flayed, and drawn, and quartered, and hung up by the heels, like a traitor?"

"Pork," answered the swine-herd.

"I am very glad every fool knows that too," said Wamba, "and pork, I think, is good Norman-French; and so when the brute lives, and is in the charge of a Saxon slave, she goes by her Saxon name; but becomes a Norman, and is called pork, when she is carried to the Castle-hall to feast among the nobles; what dost thou think of this, friend Gurth, ha?"

"It is but too true doctrine, friend Wamba, however it got into thy fool's pate."

"Nay, I can tell you more," said Wamba, in the same tone; "there is old Alderman Ox continues to hold his Saxon epithet, while he is under the charge of serfs and bondsmen such as thou, but becomes Beef, a fiery

French gallant, when he arrives before the worshipful jaws that are destined to consume him. Mynheer Calf, too, becomes Monsieur de Veau in the like manner; he is Saxon when he requires tendance, and takes a Norman name when he becomes matter of enjoyment."

Changes in Sound System and the Great Vowel Shift

As from the 13th century a new wave of speakers came to the British Isles, bringing with them what is known as Central or Parisian French.

It is important to highlight since the Normans were originally a Germanic people the pronunciation of Norman French had some similarities to that of the Germanic languages, whereas the pronunciation of Central French had sounds that were far closer to those of the Romance languages.

Norman French words that begin with the /k/ sound (written as "c") correspond to Central French words that begin with the /ʃ/ sound (written as ch): castle-chateau; cattle-chattel; cap-chapeau; catch-chase.

The Norman French initial "w" (a glide) corresponds to Central French initial "gu-" (a stop): warden-guardian; ward-guard; war-guerre; William-Guillaume.

The Great Vowel Shift – Finding an explanation for the Great Vowel Shift is very difficult and we can only theorize about the possible causes. Among them studies on the issue list the following events: the great migration produced by the Black Death Pandemic resulting in a mix of different existing accents. This devastating phenomenon produced a social mobility that can also be listed among the causes. Language contact between the native population and the Normans and their language variety, first Norman French and then Central French could also affect the existing conditions.

The first stage includes the high front vowel /i/ that was diphthongized to /ei/ and after some intermediate stages finally became /aɪ/, and the high back vowel /ū/ which became /əu/ and later /au/.

Their high vowel position is now free, which produces the second stage (In fact it is not known whether this was a drag or a push change).

After this first change some other took place, for describes the raising of the Middle English mid-high vowels /o:/ and /e:/ The sound /o:/ as in ro(o)te 'root,' first became /u/ and later /ʊ/ (e.g.: foot, good or look). While /e:/, as in /gre:n/, became Modern English /i/ as in /grin/.

Another change involved the fronting of the Middle English central vowel /a:/ that after several transitional stages became /e/ as in "name".

The following change implied the raising of [ɛ:] to [e] and also [e:] to [i]. So in early Modern English these words had two pronunciations, with either [e] (RP) or with [i] by the less fashionable people. But fashions change. And during the eighteenth century, the unfashionable pronunciation of [i] became fashionable, except in a few old-fashioned words e.g.: break, great, steak.

Conclusion

The Middle English period was characterized by important changes to the English Language consequence of the Norman invasion. From a highly-inflected, synthetic language, English become an analytical language who borrowed thousands of terms from the invading language. Instead of weakening, the French contribution enriched English, providing expressions and terms for whole new areas of meaning.

Bibliography

ALGEO, J. (2010). The Origins and Development of the English Language. Cengage Learning.

BARBER, Ch. (1993). The English Language a Historical Introduction. Cambridge University Press.

BRAGG, M. (2003). The Adventure of English - The Biography of a Language

CURZAN, A. (2013). The Secret Life of Words: English Words and Their Origins. The Great Courses.

LERER, S. (2008). The History of the English Language. The Great Courses.

MCWHORTER, J. (2012). Myths, Lies, and Half-Truths of Language Usage. The Great Courses.

Professional Development in an EAP course following a TBLT design: The Teachers' Voices

Lic. Marina González

Introduction

The present paper discusses the implementation of a pedagogical project as a source for professional development in the teachers who took part in it. While the first research report focused on the implementation stage, mainly on tools devised and interaction among members, this paper revolves around the teacher's perceptions and reactions to the project.

New projects can always bring about possibilities for Professional Development. Teaching a course of English for General Academic Purposes at university opens a set of questions and challenges that trigger instances of professional development in teachers new to this specific area. As Díaz Maggioli (2012) describes, innovative professional development (IPD) within a socio constructivist philosophy results from the needs of the community of practice and is shaped by its members according to their style and interests.

At present, UFLO University is delivering EAP courses to its future graduates, who will work in a world where oracy is as important as reading and writing. Thus, two years ago, the English Department designed an English curriculum consisting of two levels that would move away from the standard reading comprehension preparation towards courses where students would revisit and recycle concepts learnt during their mandatory schooling and apply their language skills in the academic world.

In the first stage of the project only two teachers, who had also been the course designers, taught the courses. The level of satisfaction among students and university authorities allowed the project to grow, and thus new teachers were hired. All incoming professionals held specialization degrees; still, none of them were familiar with Task Based

Language Teaching (TBLT) as a methodology to foster language use and reflection.

This scenario posed a challenge to the English Department and it was decided that the situation would be approached as a research project. The focus would be on how a course designer can socialize her expertise in benefit of incoming teachers' professional development and foster the creation of bonds among team members. The first stage of the research project took place during December 2015-March 2016 and it included meetings, online reading, team discussions, and team teaching. The results were positive in terms of group cohesion and communication, but weaker in the area of conscious theoretical reflection as regards TBLT.

In order to delve deeper into an analysis of the theoretical educational framework explored, a second stage in the research project was devised: listening to the teachers' voices. It aimed at gathering more qualitative data that would realign the inquiry. The following information is a summary of those findings.

Purpose of the Project

The main project objective was to "...socialize (the designer's) expertise in benefit of incoming teachers' professional development." An important distinction was made between instruction and socialization of objectives. The latter was selected with the aim of fostering community building through professional development.

Stages and Tools applied

While the first stage displayed a variety of tools covering

1. Pre session meeting with team leader.
2. Team teaching supported by:
 - a. WhatsApp group
 - b. Online planning
3. Post Session evaluation meeting
 - a. Setting agenda for term course

The second stage focused on listening to the teachers by means of a closed interview on video. The questions selected were as follows:

1. How long have you been teaching at university level? Do you remember how you felt in your first class at this level?
2. Can you identify anything that has changed in you or your classes between that moment and your present classes at UFLO?
3. Do you work with tasks? How would you explain what you do to another teacher?
4. What are tasks for you? How useful do you consider them to be for the teaching of English for academic Purposes?
5. If you stopped working in this project now, do you think you would leave the same as you started or different? Please explain the reasons for your answer.

The analysis of videos was carried out applying Kolb's Experiential Learning Process as guideline, particularly in terms of the following precepts:

- Learning is a continuous process grounded on experience.
- Learning involves transaction between the person and the environment
- Learning involves creating knowledge

Discussion

Videos were collected from all members of the team but one. All of them were expressive, enthusiastic and involved in the project. Half of them followed a precise order for the questions and the other half either related two questions or provided a more global answer to the aspects explored.

In general terms, we can say that these teachers' voices embodied a consciousness of their professional growth grounded on their experience, particularly considering this particular project

as a significant moment in their professional development. Also, through their words, we could see that the feeling of knowledge being built was a result of the interaction between the person and the environment. In other words, the exchange created by them as professionals from different professional paths and the reality of EAP courses at UFLO was significantly different from their other job settings and procedures. As a consequence, we could say that their voices reflected their consciousness of their own knowledge building.

The only concept that remains unclear at this moment is their understanding of the tenets of task based learning at a more abstract level, mainly because their use of the term “tasks” is used in a rather too general way. Nevertheless, this finding might weaken depending on the definition of TBLT we adopted, whether a loose or restrictive one. On the other hand, the very fact that they have internalized the use of the term may also point at another possible facet of their knowledge creation process, resulting from their interaction with the EAP teaching environment.

References

- ALEXANDER, O. (2012). Exploring teacher beliefs in teaching EAP at low proficiency levels. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(2), 99-111.
- KOLB, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- MAGGIOLI, G. D. (2012). *Teaching language teachers: Scaffolding professional learning*. R&L Education.
- NORTON, B. (2010). Identity, literacy, and English-language teaching. *TESL Canada Journal*, 28(1), 1.
- NORTON, B. (2013). Identity, literacy, and the multilingual classroom. *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*, 103-122.
- SCHÖN, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.



Culturas e identidades: a América latina como eixo temático interdisciplinar

Ana Paula Ferreira Seix
Lília Vieira Lima
Moacir Lopes de Camargos

Introdução

O objetivo deste texto é relatar uma experiência com oficinas de formação continuada para professores do ensino fundamental, da rede municipal da cidade de Bagé/RS, realizada no primeiro semestre de 2016. Tendo a América Latina como tema norteador, promovemos uma série de atividades, com o intuito de fomentar discussões entre educadores de diferentes áreas do conhecimento.

A justificativa de trazer para o centro das discussões esse tema se deve ao fato de que ainda existe muito preconceito em relação aos nossos países vizinhos e também, de forma geral, a todo continente latino-americano. A violência com que foram tratados os povos autóctones (e os negros trazidos como escravos), desde o início da colonização no final do século XV, evidencia que a tentativa do colonizador sempre foi apagar toda a nossa história, conforme nos mostra o escritor uruguaio Eduardo Galeano em sua trilogia *Memoria del Fuego*.

Dessa forma, é curioso notar que, inclusive a literatura latino-americana é marcada pelos primeiros escritos dos colonizadores europeus brancos, ou seja, toma-se uma referência de literatura (escrita) totalmente distante de nossa realidade, desconsiderando toda a riqueza das poesias/narrativas orais (códices) dos diferentes povos

que já habitavam o continente americano antes da invasão dos europeus, conforme constata Pizarro (1993).

Deve-se ressaltar também que, após passar por violentas ditaduras militares em todo o continente, a partir dos anos 60 do século passado, os Estados Unidos ainda nos impõem modelos “corretos” de consumo em todas as áreas. Os jovens, desde a infância, são incentivados a aprender inglês, cantar músicas em inglês, vestir as roupas de marcas, beber coca cola e derivados etc. E sabemos bem que o dólar é a moeda que controla o comércio no mundo. Enquanto educadores não podemos mudar isso, mas podemos sim, mediar discussões para que os jovens possam compreender melhor a sociedade na qual vivemos.

Em relação ao ensino de espanhol, por exemplo, nosso campo de atuação, é importante destacar que com a retomada e aprendizagem deste idioma no Brasil (fim dos anos 80), houve e ainda se pode notar, em diversos discursos de professores e alunos, o apego à Espanha como sendo a melhor referência para o ensino do espanhol, pois este é considerado o país onde se fala o melhor espanhol do mundo, etc.

Apesar de termos justificado o crescimento do ensino do espanhol no Brasil pela implementação do MERCOSUL (anos 80), o que vimos foi o controle do Instituto Cervantes no que diz respeito ao material didático utilizado, bem como formação de professores. A pesquisa de Bugel (1999) mostra que, na cidade de São Paulo, embora a maioria dos professores de espanhol fossem latino americanos, eles ministravam suas aulas com materiais vindo da Espanha. Isso resultava em uma negação de suas próprias variantes linguísticas em prol do ensino da variante peninsular, considerada a correta, a melhor.

A promoção de discussões sobre América Latina e Identidades por um viés intercultural no âmbito escolar se faz necessário, visto que nós, educadores, devemos auxiliar os educandos no processo de construção e aprendizagem de saberes/conhecimentos. Assim,

podemos construir aquilo que Candau (2012) problematiza: a formação de sociedades democráticas para que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade, ou seja, despertar no aluno o sentimento de pertencimento à América Latina para que este reconheça o outro em si mesmo.

Cabe ressaltar que a interculturalidade está relacionada diretamente ao conceito de cultura. Para o pensador russo Bakhtin (2003) cultura é um sistema aberto, o que implica em um não fechamento desse sistema, mas, ao contrário, uma abertura para diálogos com os diferentes. A partir de Bakhtin, Torquato (2014) afirma que o diálogo intercultural “é constitutivo das culturas e propicia novas visões/compreensões da própria cultura, uma vez que esse diálogo implica tanto exotopia, quanto empatia na permanente (re) constituição das identidades culturais.” (TORQUATO, 2014, p. 03).

Acreditamos que a compreensão do que seja cultura e interculturalidade nos possibilita entender a dimensão do conceito de interdisciplinar em um âmbito educacional. Isso implica em saber dialogar com o estranho para que possamos atingir o objetivo de uma proposta interdisciplinar. Para Janzen (1998), o estranho funciona como fermento do desenvolvimento cultural: ensina a respeitar diferenças culturais e o seu reconhecimento para a melhor compreensão da própria e da outra cultura.

Descrição das atividades realizadas

A formação desenvolvida com os professores foi promovida pela SMED (Secretaria Municipal de Educação de Bagé) e contou com um número expressivo de oficinas dos mais diversos componentes curriculares. A oficina intitulada “Culturas e Identidades: a América Latina como eixo temático interdisciplinar” foi uma das mais procuradas pelos docentes, visto que o assunto tem permeado inúmeras discussões na contemporaneidade (GARCÍA CANCLINI, 2013).

As oficinas foram ministradas em quatro momentos, durante os turnos da manhã e tarde, com quatro grupos distintos de professores pertencentes a diferentes áreas de ensino. Cada uma das oficinas teve duração de três horas, com uma média de 30 participantes em cada oficina. A Universidade Federal do Pampa, Campus, RS, nos cedeu o espaço para a realização das atividades.

A divisão da oficina foi estruturada pelos seguintes momentos:

- 1º momento:** Avaliação do conhecimento prévio do corpo docente acerca do tema a ser trabalho (América Latina);

- 2º momento:** Vídeo “Latinoamérica” do grupo musical de Porto Rico Calle 13

- 3º momento:** Discussão com o grupo de professores acerca do tema em pauta e da importância de se trabalhar por um viés intercultural e de maneira interdisciplinar;

- 4º momento:** Arte e prática (produção artística dos professores a partir de um artista latino-americano. No caso específico da oficina, trabalhamos com o pintor uruguaio Torres García e suas representações artísticas).

Como atividade final de cada oficina, os participantes deveriam elaborar propostas de possíveis projetos interdisciplinares. Apesar da resistência, por parte de alguns participantes, ficou confirmado que sim, é possível transpor o tema América Latina para além das aulas de língua espanhola. E, com isso, muito em breve, estaremos visitando algumas escolas municipais que já confirmaram que trabalharão com o tema nos próximos semestres letivos, com várias turmas de diferentes níveis.

Algumas considerações

Após a realização das oficinas, observamos o quão necessário se faz romper com o silenciamento dessa temática no âmbito escolar, uma vez que tanto professores, quanto muitos alunos têm dificuldades de se reconhecerem enquanto latino-americanos.

Nós, enquanto professoras de língua espanhola, ao propormos tal oficina, dialogamos com os educadores sobre a possibilidade de tornar efetivo o trabalho interdisciplinar nas escolas. Mais especificamente, buscamos expandir o trabalho com esse tema para além das aulas de espanhol, já que essa é a nossa área de atuação. Considerando a dimensão de possibilidades de reflexão que o tema traz à tona, a maior dificuldade está em abarcá-lo dentro das limitações de carga horária do componente de língua espanhola (uma hora aula semanal para cada turma de alunos).

Além disso, nos preocupamos em mudar o quadro atual, em que os educandos não se veem como latino-americanos seja geográfica ou identitariamente (HALL, 1998). Por este motivo, durante a oficina, buscamos despertar no outro (professores de outras áreas) a necessidade de (re) conhecer-se como sujeito pertencente à América Latina, para que esse sentimento de pertencimento seja levado à sala de aula, ou seja, realizar o movimento de empatia (BAKHTIN, 2003).

Enfim, percebemos, ao longo das atividades desenvolvidas com os quatro grupos distintos de professores, a relevância de tais discussões e, principalmente, da valorização das culturas e identidades presentes em nosso território latino americano.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. (1986) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3 ed.Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec.

_____. 2003. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

BUGEL, T. (1999). O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem? Revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n.33, jan./jul. p.71-87.

CANDAU, V. M. (2012). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes.

GARCÍA CANCLINI, N. (2013). *Culturas híbridas: estratégias para entender e sair da modernidade*. (Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão). São Paulo: EDUSP.

GALEANO, E. (2000). *Memoria del fuego (I): Los nacimientos*. 5. ed. Montevideo: Ediciones del chanchito:.

_____. (2006). *Memoria del fuego (II): Las caras y las máscaras*.5 ed. Montevideo: Ediciones del chanchito

_____. (2006). *Memoria del fuego (III): El siglo del viento*.5 ed. Ediciones del chanchito: Montevideo.

HALL, S. (1998). *A questão da identidade cultural*. (Tradução de Andréa B. M. Jacinto e Simone M. Frangella). Campinas, SP: UNICAMP/IFCH. (Coleção textos didáticos, nº 18).

JANZEN, H. E. (1998). *Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de língua estrangeira: o conceito linguístico de*

Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade. São Paulo: USP. 153f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) Departamento de Letras Modernas, Universidade Federal de São Paulo.

LARAIA, R. B. (2009). *Cultura: um conceito antropológico*. 24 eds. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

LESSER, R. (2006). *La América Española*. Buenos Aires: Longseller.

PIZARRO, A. (1993). Palabra, literatura y cultura en las formaciones discursivas coloniales. In: PIZARRO, Ana (Org.) *América Latina: Palavra, literatura e cultura*. Campinas: UNICAMP, Vol. 1, pg. 19 - 37.

TORQUATO, C. P. (2008). Interculturalidade e o ensino de PLE. In: GEGE – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. *Arenas de Bakhtin – linguagem e vida*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, p.77-89.

_____. (2014). Interculturalidade, políticas de letramentos e ensinos. In: CARVALHO, A. D. (Org.). *Interculturalidade, educação e encontro de pessoas e povos*. Porto: Afrontamentos, p. 75-88.



Aquisição de espanhol como L2 em adultos a partir de relações comerciais na fronteira

Clarice Regina de Souza Cabral
Tatiana Bolivar Lebedeff

Introdução

Em um espaço de fronteira entre países, pelo menos duas línguas estão presentes e interagem, construindo e interferindo na realidade dos diversos contextos que ali coexistem (*dizer algo é fazer algo* (AUSTIN, 1990, p.29)) – comerciais, educacionais, sociais, familiares, políticos e culturais e, muitas vezes, formam um terceiro espaço (BHABHA, 1998). Este espaço único permite que as vidas se misturem - e este intercâmbio é percebido na língua em uso de seus falantes.

Acreditamos que a interação linguística cultural entre os falantes, e entre estes e o meio o qual estão inseridos são fatores essenciais no processo de aquisição de uma segunda língua, sendo inconcebível a aquisição desta sem considerar o meio o qual circula, os falantes que utilizam/constroem e a cultura que a constitui e que por ela é constituída. Como sujeitos de mundo, o ser humano é influenciado pelas suas redes de interação, ao mesmo tempo em que as influencia de acordo com suas experiências e ações.

O caso específico das relações comerciais e a necessidade de comunicação que elas exigem, da forma mais simples à mais complexa, faz com que os profissionais que ali atuam dominem os idiomas que falam seus clientes, de maneira a atendê-los da melhor forma e manter tanto as relações comerciais quanto fidelizá-los. Desta forma, mesmo o profissional que não domine o idioma do cliente precisará aprendê-lo, pois é necessário tanto para a própria conservação de sua vaga no emprego quanto para que o cliente se sinta satisfeito e plenamente atendido ao realizar suas compras.

A partir destas considerações e reflexões, analisamos algumas situações de compra e venda em um estabelecimento comercial na fronteira – mercado de vendas no varejo e no atacado da cidade de Jaguarão (RS), localizada em fronteira com Rio Branco (Uruguai). O mercado em questão, apesar de estar localizado em território brasileiro e responder às leis do país, possui o proprietário de nacionalidade uruguaia (com dupla nacionalidade uruguaia e brasileira). Todos os funcionários do estabelecimento são brasileiros, salvo o gerente, que também possui a dupla nacionalidade.

Todos os profissionais os quais realizamos as conversas/entrevistas são brasileiros com português como língua materna/ L1– língua aprendida em primeiro lugar, atestando, assim, o espanhol como L2 – língua aprendida após a língua materna/L1 em suas realidades.

O objetivo deste estudo foi pensar a aquisição de espanhol como segunda língua (L2) destes funcionários brasileiros, que se dá a partir destas interações comerciais com seus padrões e, principalmente, com os clientes. Desta forma, presenciamos algumas situações de interações no balcão de atendimento, conversamos informalmente com os funcionários e utilizamos estas conversas como entrevistas, para captação de dados subjetivos para elucidar algumas questões sobre a tomada de consciência desta aquisição de L2.

Marco teórico

Este trabalho foi embasado na teoria Sócio Interacionista (Vygotsky, 2002) e na teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 1996 e BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998).

De acordo com a Teoria Sócio Interacionista, a aprendizagem se dá a partir da interação entre os sujeitos e o meio em que se inserem. Indo contra a teoria do Gerativismo/Inatismo, (CHOMSKY, 1957, 1965, 1968, 1975, 1986), que entende que todo ser humano possui um mecanismo inato, ou seja, uma capacidade biológica natural para o desenvolvimento da linguagem, sendo o processo cognitivo o único fator necessário para produção de linguagem.

A teoria Sócio Interacionista considera os falantes em interação entre si e com o contexto que estão inseridos como fatores essenciais neste desenvolvimento de linguagem, juntamente com suas capacidades cognitivas. A partir da necessidade de lidar, modificar e construir os objetos do mundo exterior, os sujeitos desenvolvem a linguagem e, assim, são capazes de socializar e organizar praticamente seu psicológico.

Ainda como apresentou Vygotsky anteriormente com sua teoria Interacionista, a fala é social, e o que ele chamou de *instrumento* (que tem a função de regular as ações sobre os objetos) “é provocador de mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza” (Rego, 2007) e, ainda, para Vygotsky (2002), “na ausência do outro, o homem não se constrói homem”.

A teoria Sócio Interacionista conversa com o presente estudo no sentido da interação entre o meio e os sujeitos envolvidos como fator promovedor do desenvolvimento da aquisição do espanhol como segunda língua (no caso dos funcionários, que possuem a língua portuguesa brasileira como língua materna). A partir da interação com falantes nativos do espanhol, os sujeitos adquiriram a segunda língua (espanhol), sem serem expostos a qualquer ambiente de aprendizagem especificamente destinado a este propósito. A interação entre os falantes das línguas envolvidas e contexto foi o fator essencial no processo.

Como apresenta REGO (2007, p. 51),

De acordo com Marx, o desenvolvimento de habilidades e funções específicas do homem, assim como a origem da sociedade humana, são resultados do surgimento do trabalho. É através do trabalho que o homem, ao mesmo tempo que transforma a natureza (objetivando satisfazer suas necessidades), se transforma. Para realizar sua atividade, o homem se relaciona

com seus semelhantes e fabrica os meios, os instrumentos.

Relacionando os pensamentos de Marx com os de Vygotsky, o trabalho, neste caso, permitiu que os sujeitos desenvolvessem sua habilidade de interação em uma L2, foi pelo e para o trabalho que o instrumento de comunicação em comum foi fabricado a fim dos funcionários realizarem suas atividades.

A teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1996 e Bronfenbrenner & Morris, 1998) apresenta uma visão de desenvolvimento do ser humano como produto da interação entre o organismo humano e o seu meio ambiente, a partir de um sistema complexo em que o microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema (BRONFENBRENNER, 1996) estão em constante relação com o desenvolvimento do sujeito. Essa relação é bidirecional e caracterizada por uma constante reciprocidade – não é possível que um elemento do sistema se modifique sem que os seus pares relacionados sejam influenciados e também modificados.

A teoria ainda apresenta o conceito de desempenho de papéis, em que o sujeito se comporta de determinada maneira de acordo com vários fatores (ambientes, interlocutores, eventos, objetivos, cultura, etc.) e a expectativa de papéis, em que certos comportamentos são esperados pelos sujeitos de acordo com determinados contextos. (Os conceitos de expectativa e desempenho de papéis podem ser pensados a partir do que Austin (1990) apresenta como teoria da performance e sua relação com a constituição das identidades humanas).

A relação linguística-comercial

Nas três situações de observação realizadas, os clientes eram uruguaios. Seus veículos eram de placas uruguaias, suas listas de compras estavam em espanhol e a moeda utilizada foi o peso uruguaio. Do outro lado do balcão, o funcionário o qual os atendeu era brasileiro, possuindo como língua materna, o português brasileiro. O cliente relata a lista, enquanto o funcionário alcança os itens: 2 kg de

poroto, dueto de *choclo* y (lata com milho e ervilha). “Pê atche” (PH – abreviação para papel higiênico), *aderente* (absorvente), *azeite* (óleo de soja ou de oliva) *chorizo*, *leche*, *pollo*, *panceta*, *queso* e *jamón*, são alguns dos produtos solicitados. O funcionário responde às solicitações misturando os idiomas português e espanhol – geralmente, as construções gramaticais (artigos e alguns verbos) são em português e o vocabulário em espanhol. Exemplos podem ser observados em (1):

(1)

Funcionário A: *Buenas, já pediu?*

Cliente A: *Buenas tardes. No, acá está: (mostra a lista). 2 kg de queso muzzarella, 1 pieza pequeña de panceta, 2 kg de poroto...* (é interrompido pelo funcionário)

Funcionário A: *Poroto negro ou de frutilla?*

Cliente A: *Negro, por favor. (Continua a lista) 1 caixa de Tang, 6 Cocas de 2L, 2 detergentes. 1 Pê atche (Papel higiênico) de doze. Questiona: ¿Cuánto sale el pan de molde?*

Funcionario A: *29 pesos.*

Cliente A: *Agregáme 2 a la boleta entonces.*

Funcionário A: *Acá está, algo mais?*

Cliente A: *No, sólo eso.*

Funcionário A: *Puede passar allá en el caja para pagar. Gracias.*

Na situação B,

Funcionário B: (Interação com um cliente e com o colega de trabalho) *Pega uma dessa aí, oh... Tu não quer uma milanesa?* (Pergunta para o cliente)

Então, sacarle una.

Funcionário B: (Aconselhando o cliente sobre um produto) *A Galvani (marca de doce) é bem maior... e bem mejor tambien, si... pero só tengo sólo... de batata y de paçoca.*

Como podemos observar, o cliente fala somente em espanhol, enquanto os funcionários se esforçam para falar o máximo que podem na língua do cliente. Os questionamentos feitos na língua do cliente são entendidos e respondidos em espanhol, demonstrando aproximação com a cultura/língua. A comunicação transcorre sem problemas, os funcionários entendem perfeitamente o pedido e produzem sentenças em espanhol, enquanto o cliente demonstra os entender claramente, também.

Nossa pesquisa mostrou que os funcionários são modificados, ao mesmo tempo em que modificam, os sistemas em seu ambiente de trabalho. São modificados pelas experiências linguísticas vividas com os clientes e seus superiores, ao adquirir a L2 e utilizá-la em seu repertório linguístico dentro e fora do ambiente de trabalho, muitas vezes inconscientemente (microsistema e mesossistema). Citando Alves, Koller etc.al (1999),

O microsistema é definido pela dimensão que possibilita a interação face-a-face entre a pessoa em desenvolvimento focalizada e os outros (também em desenvolvimento). Refere-se ao espaço de interação de diferentes personalidades, que convivem com diversos valores e crenças. (...) O mesossistema é definido como a interligação de diversos microsistemas, aos quais pertence a pessoa em desenvolvimento, estabelecendo relações face-a-face com outras pessoas. (p. 294).

Sendo assim, os funcionários observados posicionam-se como falantes híbridos, ao deixarem claro para os clientes que estes podem falar e serem atendidos (e entendidos) em sua língua materna (espanhol). Em uma relação bidirecional, influenciam outros funcionários (menos experientes) a adquirirem a L2, a fim de otimizar o trabalho. Produzem e leem notas, anotações, cartazes e avisos em espanhol, reconhecendo o público hispano falante que ali circula.

Fatos sobre o processo e a tomada de consciência da aquisição da L2

Em nossa pesquisa, percebemos que os funcionários tentaram desempenhar, muitas vezes nas situações vivenciadas, performances parecidas com as dos falantes nativos, imitando entonações, sotaques ou até mesmo gírias, o que demonstra grande aproximação com a cultura uruguaia, ou até mesmo um processo de interculturalidade, que é entendido por Cabral & Domingo (2016) como:

En muchos casos, los contextos dejan de ser multiculturales y pasan a interrelacionarse, aceptando las diferencias existentes entre los pueblos e, incluso, adoptando y donando costumbres, creencias, aspectos de la lengua, y todo eso en nivel igualitario, intentando eliminar las jerarquías ya existentes con el multiculturalismo. Este es el concepto que adoptamos de interculturalismo.

Ou seja, há aquisição de espanhol como L2, não somente o idioma, mas também aspectos culturais, a partir da concepção de que a cultura e a linguagem não são aspectos externos ao ser, mas constituintes de sua identidade e de sua própria constituição como sujeito de mundo.

A partir do momento em que os sujeitos observados nesta pesquisa passam a utilizar o espanhol como língua de interação, seja nas competências leitora, escrita, auditiva ou oral, constata-se o processo de aquisição em desenvolvimento. Ao adquirir o espanhol, os falantes em questão passaram a adequar o código linguístico ao contexto de interação e aos interlocutores.

Ao interagir com interlocutores que falam português, os funcionários também realizam a troca de códigos, confirmando, assim, a capacidade e o domínio de adequar suas escolhas idiomáticas ao meio e aos interlocutores, caracterizando uma interlíngua (língua de transição do sujeito entre a língua nativa e a língua alvo).

Em algumas conversas informais, questionamos os funcionários acerca do espanhol adquirido, e a interação com os clientes na língua espanhola. Três funcionários disseram ter aprendido a *“entender e falar”* o espanhol a partir do trabalho, e um disse que *“já entendia antes, mas não falava... E com o trabalho, perdeu a vergonha e começou a falar também.”* Um dos funcionários relatou, no meio da conversa: *“Ontem aprendi uma palavra nova em espanhol: ciruela, que é ameixa”*. Quando questionados se já haviam se surpreendido ao perceber que estavam falando espanhol também fora do ambiente de trabalho, eles disseram que sim, que *“muitas vezes falamos e nem percebemos, e a família e os amigos ficam “se arriando” (gíria para tirar sarro)”*.

Com estas falas, percebemos que os funcionários tomam consciência da aquisição da segunda língua, mesmo que posteriormente, e realizam transferências de léxico entre as duas línguas – materna e L2. Ao serem expostos a um contexto extremamente intenso em interação na segunda língua, o usuário não só a aprende, como adquire os seus traços fonéticos, fonológicos e semânticos: entonação, sotaque, léxico, construções verbais, gírias, etc. Hatch (1978) (*apud* Paiva, 2009) “discorda de que aprendizes primeiro aprendem estruturas e depois as usam no discurso. Ela a posta o contrário: “Aprende-se primeiro a conversar, a interagir verbalmente, e é na interação que as estruturas sintáticas são desenvolvidas.”

Conclusão

Com este estudo, refletimos sobre o processo de aquisição de aprendizagem do espanhol como segunda língua de falantes do português brasileiro, a partir de um contexto comercial em uma zona de fronteira. Pudemos verificar que, ao estarem em um contexto em que são expostos ao espanhol a todo tempo e, ao ouvirem, lerem e escreverem na língua de seus clientes (neste caso, hispano falantes), os funcionários adquiriram a língua e passaram a utilizá-la para se comunicar, desenvolvendo também a capacidade oral na L2. O contexto, neste caso, foi fundamental para o processo de aquisição do espanhol como L2: apresentou as condições, o espaço e as necessidades para que o sujeito fosse capaz de desenvolver a proficiência na L2. A inter-relação entre as duas culturas (brasileira e uruguaia) promoveu a interação e a identificação entre o funcionário e o cliente, e consideramos esse fator crucial para que o falante se sentisse à vontade para arriscar-se numa nova língua. A interação entre os sujeitos e o meio (sócio interacionismo) foi capaz de promover a aquisição de uma L2, sem que os falantes precisassem ser expostos a um ambiente formal de aprendizagem para que isto ocorresse. Percebemos que os falantes se expressam em espanhol e português, dependendo do interlocutor, porém também há ocorrência de transferência de códigos, e que a aquisição do espanhol como L2 é um processo inconsciente a princípio, mas que os falantes tomam consciência desta aquisição em algum momento, e passam a utilizá-la também fora do contexto do trabalho.

Referências bibliográficas

- ALVES, P. B. et al. (1999) *A construção de uma metodologia observacional para o estudo de crianças em situação de rua: criando um manual de codificação de atividades cotidianas*. Estudos de Psicologia[online]. vol.4, n.2, p.289-310. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X1999000200006>.

- AUSTIN, J. L. (1990). *Quando dizer é fazer. Palavras e ação*. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BHABHA, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- BRONFENBRENNER, U. & Morris, P. (1998). *The ecology of developmental processes*. In: R. M. Lerner (Org. Volume) & W. Damon (Org. Série), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (Vol. 1, pp. 993-1027). New York: Wiley.
- CABRAL, C. R. de S. & Domingo, L. C. (2015) *La Cultura de frontera a los ojos de educadores fronterizos*. Conexões Culturais – Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura - V. 01, n. 02, p. 21-40. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/cc/article/view/79/10>.
- PAIVA, V. (2009). *Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua* In: CORTINA, A. Nasser. S.M.G.C. *Sujeito e Linguagem*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- REGO, T. C. (2007). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 18 ed. Petrópolis: Vozes.
- VYGOTSKY, L. S. (2002). *Formação social da mente*. Trad.: J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 6º ed. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1991) *Pensamento e linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes.

Clases de Español Básico para Niños: Adquisición de la Segunda Lengua

Profa. Dra. Cristina Pureza Duarte Boéssio
Jairo de Almeida Santana
Mônica Helena Martines Silva

Introducción

Este trabajo tiene por objetivo reflexionar sobre las prácticas didácticas en la enseñanza de la lengua española, realizadas por un grupo de becarios, junto a alumnos del primer año de escuela por medio de actividades lúdicas. Estas acciones forman parte de los estudios del grupo de pesquisa “PIBID-Español” de la “*Universidade Federal do Pampa*” (Unipampa – campus Jaguarão), financiado por la “*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*” (CAPES), a través del “*Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*” (PIBID).

Las actividades son desarrolladas en la “*Escola Municipal de Ensino Fundamental*” (EMEF) “Marcilio Dias”, con un grupo de quince niños que tienen de seis a siete años de edad. Estas clases son ofrecidas una vez a la semana, los miércoles, y tienen la duración de dos horas. Vale destacar que esta escuela está ubicada en un contexto fronterizo, que sus alumnos presentan un mismo nivel de desconocimiento de la lengua en cuestión y que también se encuentran en pleno proceso de alfabetización de su lengua materna, el portugués. Partiendo de estas informaciones, los becarios proponen trabajar a través de la oralidad y de actividades lúdicas, basándose en teorías, principalmente, de KRASHEN (1982) y de VYGOTSKY (2007).

En estas clases, no tratamos de enseñar formas gramaticales, puesto que, como lo mencionado anteriormente, los niños se encuentran en pleno proceso de alfabetización de su lengua materna, y

no queremos confundirlos con la enseñanza de la escritura de una nueva lengua. Siendo así, estas teorías van al encuentro de lo que se propone para el proceso pedagógico.

Marco teórico

La autora PAIVA (2014) en su obra, *“Aquisição de segunda língua”*, presenta la teoría de adquisición de la segunda lengua propuesta por el autor Krashen. En su teoría, destacamos la “hipótesis de adquisición-aprendizaje”, la “hipótesis del input” y la “hipótesis del filtro afectivo”. En la primera, hay dos medios de aprender otra lengua, denominada por Krashen de aprendizaje y de adquisición. El aprendizaje ocurre por medio de la enseñanza formal de la lengua, y la adquisición ocurre de forma inconsciente, en el contacto con ella. En la “hipótesis de input”, la persona que quiere aprender otra lengua puede adquirirla de forma muy simple, basta comprender mensajes; la persona va recibiendo mensajes comprensibles, cuanto más mensajes comprensibles más la persona adquiere la otra lengua. La hipótesis del filtro afectivo es un bloqueo mental que las personas presentan frente a la lengua extranjera y que impide su adquisición, interrumpiendo el input comprensible. Si el filtro afectivo está bajo, el alumno adquiere más input, si está alto, el filtro bloquea los inputs.

Por medio de videos animados y de actividades con dibujos o juegos, se motiva a los alumnos de la *“Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcilio Dias”* a hacer ejercicios que puedan ser realizados en grupo. De esta forma, se logra que interactúen entre ellos, siendo siempre mediados por los becarios. Para tanto, se propone un trabajo que pueda estimular la *Zona del Desarrollo Proximal* (ZDP) propuesta por los estudios de Lev Vygotsky. Esta teoría tiene como enfoque la adquisición del conocimiento. Este conocimiento es adquirido a través del medio social en un proceso de interacción y mediado por una persona más calificada (Passos; Rabello).

Desarrollo

Generalmente, las clases de español con los niños de primer año de primaria, propuestas por los becarios de PIBID, tienen una duración de dos horas y empiezan con la presentación de videos, en su gran mayoría, de animaciones, y presentaciones de imágenes del cotidiano de los alumnos para trabajar la adquisición del input comprensible. Al final de la clase, solicitamos que trabajen con dibujos.

Para mostrar la metodología utilizada presentamos el relato de una de las clases, en la cual se trabajó la temática “Mi casa”:

1º- Presentamos las partes de una casa, a través de un video llamado “Las partes de mi casa”
<https://www.youtube.com/watch?v=TK5u4c6s8uQ>;

2º- presentación de un audio con ruidos característicos en una casa, para que los identifiquen;

3º- entregamos una hoja con imágenes de muebles y otra hoja dividida en cuatro partes, que representan las partes de una casa (cocina, cuarto, sala y baño), para que pinten y luego recorten los muebles de la primera hoja y las peguen en las habitaciones correspondientes de la casa, de la segunda hoja;

4º- llevamos una casa de juguete con mini muebles de madera para que, en forma individual, los alumnos fueran colocando los muebles en las habitaciones correspondientes;

5º- para finalizar la clase presentamos un video con la música “Yo tengo una casita” (<https://www.youtube.com/watch?v=6Tzwa5aVD4g>);

En algunas ocasiones, entregamos hojas con dibujos referentes a la clase dada, para que los niños pinten, en otras ocasiones, pedimos que dibujen los personajes de los videos presentados. De esa forma, van recordando el vocabulario.

De un modo general, buscamos trabajar aspectos culturales de países de habla hispana, como lengua materna. Propusimos una clase, en la cual trabajamos con la cultura mexicana, presentando una película llamada "Fiesta en el cielo" (en DVD) que mostraba las costumbres, la vestimenta, los juegos y las comidas típicas de ese país. Dicha película se trataba de una animación, con duración de 1:20 hora, que trataba el tema de la muerte. Los niños manifestaron satisfacción al ver la película, pidiendo para comentarla luego de su finalización.

Una vez terminada la presentación de la película y los comentarios, solicitamos que hicieran dibujos sobre los personajes que más les gustaron. Lo lúdico encanta a los niños, sea por medio de los videos o por los dibujos. De este modo, trabajamos el filtro afectivo e intentamos proporcionar un ambiente agradable. Los videos son lo que más les encantan.

En las clases, percibimos que la duración de los videos interfiere directamente en las clases. Cuando los videos son largos, los niños se ponen cansados al final del video. La solución de este problema fue disminuir su duración y aumentar su número, llevando videos de diez a veinte minutos.

Debido a que la ciudad de Jaguarão está ubicada en un contexto fronterizo, propusimos una mayor cantidad de actividades referentes a la cultura del país vecino, Uruguay, comparando las culturas de estos dos países. Siendo así, la propuesta fue trabajar con las comidas típicas de los países en cuestión. La clase se realizó de la siguiente manera:

1º- Se les preguntó si conocían alguna comida uruguaya y mencionamos algunas de las comidas;

2º- entregamos propagandas impresas de supermercados de ese país, en los cuales había diversos alimentos, para que recortaran los que conocían y más les gustaban y las pegaran en una hoja.

3º- hablamos sobre las comidas de Brasil y pedimos que cada uno contara sobre su comida preferida;

4º- practicando la oralidad, pedimos a los alumnos que identificaran las comidas que los dos países (Uruguay y Brasil) tenían en común.

5º- presentamos videos con las comidas típicas de los dos países (Uruguay y Brasil), (https://www.youtube.com/watch?v=5l31ZJdBR_A); (<https://www.youtube.com/watch?v=shsd59WZ8Ak>).

La interacción es una herramienta muy importante en la enseñanza, por eso, la metodología se dirige a actividades que puedan propiciarla. De este modo, los juegos, videos y dibujos, propuestos en las clases, son pensados para que favorecer la interacción y la mediación de los becarios, componiendo la ZDP. La clase descrita a seguir intenta demostrar este proceso:

1º- Llevamos un video “La canción de los números del 1 al 10”, disponible en YouTube: (<https://www.youtube.com/watch?v=suDoQAqWyfA>).

2º- Después del video, fue practicado el singular y el plural de los números, utilizándose objetos de la clase.

3º- En la próxima tarea, fue distribuida una taza de plástico, con números de 1 a 10 adentro, para cada niño. Después, ellos iban poniendo pelotitas de papel equivalente al número que estaban adentro de la taza. Después, se llamó un niño por vez, delante de la clase, para que dijera a los demás, cuantas pelotitas había en la taza.

4º- Para reforzar el input comprensible, terminamos la clase con el juego Rayuela. Cada niño tenía que saltar y decir el número que estaba pisando en el juego, yendo y volviendo.

En esta clase, se pudo observar la interacción de los niños con el video y con los demás alumnos a través de los juegos. Era la primera vez que los alumnos tenían contacto con el video y los dos juegos. Fue posible notar que, durante el video, los alumnos iban cantando el refrán de la canción y, al final, ellos pidieron que se la pasara otras veces

más. En esta clase, los juegos tuvieron una buena aceptación por parte de los niños.

Las clases de español para niños tienen un tema central, pero se procura desarrollar otros temas y retomar lo que fue trabajado anteriormente, reforzando el input comprensible.

Conclusión e implicancias

Consideramos promover un ambiente que estimula la adquisición de la lengua española, visto que las actividades propuestas son muy bien recibidas por los niños. Sabemos que lo ideal sería proporcionar un contacto más directo e intensificado con los hablantes de la lengua meta, lo que constituiría el ambiente más adecuado para la adquisición de una lengua extranjera, logrando de esta manera, un aprendizaje más rápido. Asimismo, a pesar de la imposibilidad de colocar a los alumnos en una situación de inmersión con la lengua nueva, tratamos de crear un ambiente, que les posibilita conocer la lengua española y también la cultura de los países vecinos.

Finalizando esta reflexión, resaltamos la importancia del input comprensible y de la preocupación de los profesionales en educación, en trabajar el filtro afectivo de los alumnos. Cuando se inserta a los estudiantes en ambientes que los estimulan, la adquisición ocurre de modo más práctico, puesto que se trabaja dentro de su “mundo infantil”, en el cual los juegos, los dibujos, los cuentos, están presentes. Siendo así, “jugando” van conociendo la lengua extranjera de una forma lúdica. El aprendizaje se da de una forma entretenida y más fácil.

Referencias Bibliográficas

CANTAJUEGOS-VEVO (2010-2016). Yo tengo una casita. Youtube.
Recuperado de
<https://www.youtube.com/watch?v=6Tzwa5aVD4g>

FERNANDEZ, A. G. (2014-2016). Las partes de la casa (The parts of the house) Spanish song. Youtube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=TK5u4c6s8uQ>

KARGUPTA, P. (2016). La Comida del Uruguay. Youtube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=5l31ZJdBR_A

Luna Creciente (2016). La canción de los números del 1 al 10 – El mono Silabo y Nicola Cavernícola – Videos para niños. Youtube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=suDoQAqWyfA>

PAIVA, V. L. M. O. (2014). Aquisição de segunda língua. 1. ed. São Paulo: Parábola.

PASSOS, J. S.& Rabello, E. (2016). Vygotsky e o pensamento humano. Recuperado de <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiS5d3BwvXLAhWKGZAKHVcmB5QQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.josesilveira.com%2Fartigos%2Fvygotsky.pdf&usq=AFQjCNF9KXD6l39HEimwOFev9v8zPeA5aQ&sig2=ZrmRTjehF7hxlZ-Oyy0fAg&bvm=bv.118443451,d.Y2l>

Película “Fiesta en el cielo”: en DVD

ROSÁLIA, E. (2013-2016). Comidas típicas do Brasil. Youtube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=shsd59WZ8Ak>



Desafíos de los docentes ante el portuñol: entre el combate a la variedad dialectal y la declaración de patrimonio cultural inmaterial

Karina Nossar Toranza

Introducción

El contacto lingüístico entre las dos lenguas de prestigio, como lo son el español y el portugués en la frontera entre Uruguay y Brasil, ha generado una variedad dialectal, denominada popularmente portuñol. Esta variedad, estigmatizada y perseguida históricamente, ha ganado, en los últimos tiempos, un estatus de lengua minoritaria que se erige como rasgo identitario y distintivo de la comunidad fronteriza. Por tal razón, ha pasado de ser un marcador vergonzante, al menos para una parte de los hablantes, a transformarse en motivo de orgullo, al punto de generar un importante movimiento para solicitar a la UNESCO que se lo declare patrimonio cultural inmaterial de la humanidad. Esta situación amerita una serie de reflexiones teóricas y un debate, especialmente desde el terreno de la educación, que es donde se producen las mayores confusiones al existir desencuentros entre los discursos oficiales y el sentir popular, especialmente cuando el mismo se manifiesta a través de la prensa local, con repercusiones que llegan a cuestionar el rol del docente de lenguas.

Marco teórico

La región de frontera entre Uruguay y Brasil se caracteriza lingüísticamente por la coexistencia de diferentes variedades de dos lenguas emparentadas, español y portugués, generando un bilingüismo comunitario. La convivencia de estas lenguas en contacto en la región nos remonta a la época de la conquista y los posteriores enfrentamientos con los orígenes de los estados nación. Al norte del

Río Negro se hablaba el portugués casi exclusivamente, situación que ameritó que las autoridades del momento tomaran la primera gran decisión de política lingüística y educativa, entendiendo por tal el contenido ideológico que sustenta la planificación (Barrios, 1996). El Decreto Ley de Educación Común de 1877 fue el documento que apuntó explícitamente a imponer en la frontera al español como lengua de la República Oriental del Uruguay. Hay una conocida cita de Varela al respecto, que se recoge en *Dela legislación escolar* (2006, p. 92):

En la hora actual, el Brasil, después de continuados y pacientes esfuerzos, domina con sus súbditos, que son propietarios del suelo, casi todo el Norte de la República: en toda esta zona, hasta el idioma nacional se ha perdido ya, puesto que es el portugués el que se habla con más generalidad.

Barrios afirma (1996, p. 88) que “La unificación lingüística en el Uruguay se instrumentó a través de la Ley de Educación común de 1877 que impuso la obligatoriedad de la enseñanza primaria y del español como lengua de enseñanza en todo el territorio nacional”. Los hermanos José Pedro y Jacobo Varela dieron una clara señal en este sentido con la creación de escuelas en la frontera, con un enclave estratégico, y el impulso a la formación de maestras para ejercer en esos lugares remotos. De esta manera, se intenta construir un país homogéneo y monolingüe, lo que conlleva que los hablantes del portugués fronterizo se vean acorralados y su habla censurada, gracias a un discurso oficial purista, del que la escuela pública se hizo su principal portavoz. Barrios afirma al respecto que “En un país multiétnico, el establecimiento de una lengua nacional, que funcione como un símbolo de identidad para los ciudadanos de una nación, puede ser visto por los Estados como un medio válido para mitigar las diferencias culturales” (2001, p.2). Estas acciones no lograron su objetivo de erradicar la lengua, y además tuvieron efectos negativos en la población, puesto que la gente padeció que una parte central de su identidad, como lo es la lengua, fuese perseguida y estigmatizada, incluso debía permanecer oculta como un rasgo vergonzoso: “falar

abrasilerado, fala mesturada, habla mezclada que no es ni una cosa ni la otra, es decir, ni español ni portugués y, por lo tanto, desechable” (Elizaincín, Barrios, Behares, 1987, p. 12).

De esta forma fue que se constituyó la denominada matriz diglósica fronteriza: el español quedó reservado para los fines altos como lengua de prestigio, mientras que la variedad baja de base lusitana quedó relegada exclusivamente al ámbito doméstico. Elizaincín (1973) ha caracterizado la frontera como bilingüe y diglósica debido a la coexistencia de dos lenguas en un mismo ámbito geográfico y por la jerarquización de ambas con una matriz de valores y usos diferentes. Si bien este concepto de diglosia ha sido cuestionado y reformulado, Behares considera que la clásica distinción de Elizaincín, “mutatis, mutandi, todavía sigue siendo válida” (2003, p.12).

La diglosia fronteriza es, entonces, producto de la planificación lingüística impuesta por el Estado uruguayo. Behares (1985, p.16) asevera incluso que “El bilingüismo fronterizo es un resultado extraordinario de la planificación lingüística”. En consonancia con Behares, Barrios afirma que:

(...) no sólo aumentó el bilingüismo en la zona fronteriza del Uruguay, sino que la misma se estructuró lingüísticamente como diglósica. El español es la variedad “alta”, adecuada para las situaciones formales (incluida la educación); los DPU constituyen la variedad “baja”, usada en las situaciones familiares e informales. (Barrios, 1996, p. 90)

En 1967 empezaron a vislumbrarse algunos cambios en las propuestas para la enseñanza de lenguas en la zona fronteriza. La Profesora Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo, consciente de la existencia del dialecto y lectora de la obra de Rona, elaboró y presentó un proyecto para ser implementado en educación primaria. El proyecto naufragó en el Parlamento Nacional con el fundamento de que “el

portugués es una lengua que avanza sobre nuestro territorio limitando nuestra soberanía”, como lo recoge Behares (1985, p.19). La argumentación fue que “no se podía enseñar a los niños uruguayos una lengua extranjera que vulneraba la soberanía nacional” (op.cit.), lo que deja en evidencia el desconocimiento de la realidad de la región, independientemente de la fundamentación teórica acerca de los múltiples beneficios cognitivos que acarrea el aprender y dominar varias lenguas para cualquier persona.

Durante la Dictadura Cívico-Militar, el discurso se repitió, con acompañamiento de la prensa, y se “inició una campaña de corte típicamente purista, dirigida a fomentar el “buen uso del idioma”” (BARRIOS y PUGLIESE, 2005, p. 78), alimentando aún más la diglosia fronteriza y culpabilizando a los hablantes que portaban semejante “deformidad”. El dialecto de marras era acusado de invasor.

Las acciones político-lingüísticas correspondientes al período 1973-1984 en el Uruguay evidencian una exacerbación de estos objetivos tradicionales, y son el lógico resultado de la ideología del momento histórico en que fueron implementadas: nacionalismo, xenofobia, patriotismo, exaltación de la autoridad, preservación de la moral y las buenas costumbres, tienen su correlato en acciones de defensa del español frente a la “amenaza” del portugués, y defensa de la pureza de la lengua española como patrimonio de la nacionalidad. (BARRIOS y PUGLIESE, 2005, p.72)

Asimismo, se insistía en la “defensa del Idioma Nacional”, el que parecía estar en riesgo de ataque extranjero por avasallamiento de la soberanía nacional. El discurso del momento es el que BEHARES (2003, p.12) denomina “discurso nacionalista o de la identidad nacional”, que constituye la frontera como un linde. Además de ello, se sustenta en la matriz diglósica “autoritaria” (ídem), llegándose al punto de prohibir el uso del dialecto y considerarlo patológico.

Al acercarse la década de los 90 se produjeron interesantes movimientos en la temática, como la experiencia del PROPELER (Programa Pedagógico Experimental en Lectura y Escritura de Rivera) que aunó esfuerzos de especialistas de la UDELAR y del Consejo de Enseñanza Primaria. Si bien este programa fue abortado sin mayores explicaciones, sigue siendo referente ineludible de un cambio en las actitudes de docentes respecto de la situación lingüística fronteriza y su abordaje en las aulas (BEHARES, 2003). A partir de estos primeros y audaces intentos, se sucedieron otras intervenciones, como la realización de una Maestría en Estudios Fronterizos en Montevideo, a cargo del Instituto de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y una Diplomatura en Rivera con dos ediciones, también impulsada y coordinada por la Facultad de Humanidades, de las que participaron, como alumnos, autoridades y referentes locales principalmente de la ANEP. En 2003 se instaura, desde el Consejo de Educación Primaria, el Programa de Inmersión Dual Español-Portugués, el que hoy coexiste con las escuelas que tienen el Programa de Enseñanza del Portugués por Contenidos Curriculares que comenzó en el año 2006 y el Programa de Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera, de más reciente data. Respecto de estas acciones, GABBIANI (2010) reconoce que:

Los tres programas en funcionamiento promueven el uso del portugués en ámbitos formales, para la educación y en su variedad estándar. Las escuelas del área que no están incorporadas a ninguna de estas propuestas igualmente han cambiado su relación con el portugués, ya que no está prohibido (como lo estuvo durante un tiempo), o limitado a los intercambios informales del recreo. Hoy los niños que entran a la escuela hablando solamente o principalmente portugués no sufren las críticas de antes ni están destinados al fracaso por no manejarse en español. El cambio es muy grande y positivo, aunque aún haya muchos problemas por resolver en el ámbito educativo (formación de docentes para los nuevos programas, elaboración de material didáctico adecuado en

portugués, etc.). La pregunta final es ¿se puede notar ya una mejora en la convivencia entre las lenguas?

El presente trabajo se relaciona con la última pregunta formulada por GABBIANI (2010), al tiempo que indaga sobre lo planteado respecto de la formación de docentes. En 2009 se creó en Rivera la carrera de Profesorado de Portugués, como otro acto de planificación lingüística, que se produce por primera vez en el Uruguay. La ANEP abrió la carrera de profesorado de portugués para la enseñanza media en dos centros, el IPA (Instituto de Profesores Artigas) en Montevideo y el Ce.R.P. del Norte en Rivera (Centro Regional de Profesores). A fines de 2012 egresó la primera generación de docentes de esta especialidad para desempeñarse en un contexto como lo es el fronterizo, con sus variedades de lenguas producto del contacto, lo que plantea ciertos conflictos para la enseñanza.

En el año 2015 comienza a realizar acciones un movimiento denominado “Jodido Bushinshe”²², encabezado por actores locales entre los cuales se encuentra gente vinculada a los centros MEC, docentes, investigadores y artistas, entre otros. Este movimiento tiene como objetivo reivindicar la variedad dialectal, a la que los hablantes denominan portuñol. Para ello, han promovido charlas con especialistas, han hecho recitales con música y poesía escrita en portuñol y han tenido una fuerte presencia en prensa. En determinado momento del año, decidieron intentar postular al portuñol como Patrimonio Cultural Inmaterial, acorde con lo aprobado en la Convención de la UNESCO (2003) sobre la salvaguardia de lenguas regionales y étnicas, de forma de acceder a un reconocimiento global y

²² “Jodido Bushinshe, quiere decir en Portuñol: Terrible ruido; ciclo de conferencias que tiene como objetivo generar una masa crítica colectiva entorno a la cultura de frontera y al Portuñol lengua viva, patrimonio inmaterial.” (Da Rosa, 2015)

a la implementación de actividades para promover su protección. La patrimonialización se erige, por tanto, en un proceso de autenticación de lo local en el contexto de la globalización. La idea que subyace es la de hacer visible un grupo minoritario para lograr la protección de sus prácticas culturales, en especial aquellas que se considera que pueden estar en peligro de extinción.

La Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (UNESCO 2003), ratificada por 170 países, genera un espacio privilegiado para que lenguas regionales y étnicas puedan ser reconocidas mediante la realización de diversas actividades, cuya finalidad sea promover su protección. Originariamente, el patrimonio cultural hacía referencia a bienes materiales como los artísticos, monumentales o arquitectónicos, pero ese concepto se ha ampliado en el S XXI, abarcando también otras manifestaciones intangibles, como la música, las tradiciones orales, las festividades e incluso las lenguas, en cuanto vehículo del patrimonio.

En el Uruguay, ya se ha logrado el reconocimiento del candombe y el tango como patrimonio cultural inmaterial por parte de la UNESCO. Es decir que, la lengua en sí misma no sería objeto de protección, aunque sí las manifestaciones artísticas, tales como poemas, refranes, canciones, relatos, teatro, etc., los que se perderían con la desaparición de la lengua. Por tal motivo, el “Jodido Bushinshe” decidió cambiar su intención original y dedicarse a recopilar estas manifestaciones en portuñol de forma de contar con un acervo que podría postularse y lograr, de este modo, el objetivo original de “promover acciones que fortalezcan y respalden la creación artística y contribuyan a la identidad regional” (Da ROSA, 2015), tal como lo señalan sus impulsores. En la actualidad, están abocados a la tarea de recoger las producciones y continuar con una importante presencia en la prensa y en la agenda política, puesto que hay prevista incluso una actividad en el Parlamento para noviembre de 2016.

Conclusión e implicancias

Esta situación es vivida como una carga problemática por parte de los docentes de lenguas que se desempeñan como tales en esta frontera. Los mismos se encuentran atravesados por su biografía escolar, al tiempo que son rehenes de las contradictorias directivas que reciben de los directores e inspectores de los distintos subsistemas de la ANEP. Los propios subsistemas desarrollan programas que responden a políticas lingüísticas que parecen no estar coordinadas entre sí. A modo de ejemplo, la enseñanza del portugués en Educación Primaria no tiene continuidad en la Educación Media, a excepción de los cursos ofrecidos en el Centro de Lenguas Extranjeras de Rivera, donde la enseñanza se basa en los materiales que se reciben desde Montevideo, los que no contemplan la realidad de los estudiantes fronterizos. En situación de entrevista, los docentes se muestran políticamente correctos y se hacen eco de los nuevos discursos integracionistas y manifiestan ser tolerantes frente a la diversidad. Sin embargo, replican las prácticas de las que han sido objeto (LORTIE, 1975), reprimiendo el uso del portuñol y estigmatizándolo de la misma forma en que lo han vivenciado durante su escolarización.

En suma, la posición del docente de lenguas en frontera resulta complicada por la falta de directivas claras, sus propios prejuicios, sus intuiciones como hablantes e integrantes de la comunidad, las acciones de reivindicación de la variedad que han perseguido, los nuevos discursos y la falta de preparación específica para abordar la enseñanza de español y portugués con metodología de segundas lenguas, como correspondería por las características lingüísticas de la zona. En la actualidad, están tomando conciencia de que es necesario trabajar de forma diferenciada con el alumnado fronterizo, lo cual, aunado al hecho de que cada vez más se abren espacios de participación donde pueden hacer oír sus voces y generar propuestas de trabajo contextualizadas, nos permite visualizar un horizonte

esperanzador para revertir los preocupantes índices de deserción y rezago de los estudiantes, quienes serán, en última instancia, los primeros beneficiados con este cambio que está en ciernes.

Referencias bibliográficas

- ANEP-CODICEN (2008). *Documentos de la comisión de políticas lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: Monteverde.
- BARRIOS, G. (1996) Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera. En: A. Trindade y L. Behares (orgs.), *Fronteiras Educação Integração*. Santa Maria: Pallotti, pp. 83-110.
- BARRIOS, G. (2001). *Consideraciones para una política lingüística en las localidades luso-hablantes de la frontera uruguaya con Brasil*. En: Diverso 3. Disponible en: <http://www.educar.org/revistas/diverso>
- BARRIOS, G. y PUGLIESE, L. (2005). Política lingüística en el Uruguay: las campañas de defensa de la lengua. En: *O plurilingüismo no contexto educacional*. Pelotas: Edición Universitaria UFPEL, pp. 71-96.
- BARRIOS, G. (2007). *Diversidad lingüística y globalización: Políticas lingüísticas y discursos sobre la lengua*. En: III Encuentro de Investigadores de Políticas Lingüísticas. Córdoba, AUGM/ Universidad Nacional de Córdoba. 31-40.
- BARRIOS, G. (2008). Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto:

español, portugués y portuñol fronterizos. En: D. Da Hora y R. Marques de Lucena (orgs.) *Política Lingüística na América Latina*. João Pessoa, Idéia/Editora Universitária, pp. 79-103.

BEHARES, L. E. (1985). *Planificación lingüística y educación en la frontera Uruguay con Brasil*. Montevideo: IIN/OEA.

BEHARES, L. E. (1996). *Historia y discurso sobre educación en zona de frontera*. En: Trindade, A. M., Behares, L. y Fonseca, M.C. (orgs) pp. 25-34. Santa Maria: Pallotti.

BEHARES, L. E. (2003). *Portugués del Uruguay y educación Fronteriza*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UDELAR.

BROVETTO, C., GEYMONAT, J. y BRIAN, N. (comps.) (2007). *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: ANEP-CEP.

Da ROSA, E. (2015) <http://www.gestioncultural.org.uy/jodido-bushinshe-proceso-de-postulacion-del-portunol-como-patrimonio/> consultado en setiembre de 2016.

GABBIANI, B. (2002). La lingüística aplicada en el Uruguay: trayectoria de una existencia anónima, en C. Curco, M. Colin, N. Groult y L. Herrera (ed.) *Contribuciones a la Lingüística Aplicada en América Latina*. México: CELE-UNAM, pp. 427-438.

GABBIANI, B. y ORLANDO, V. (comps.). (2006). *Enseñanza de portugués a hispanohablantes. Investigación y reflexión a partir del análisis de aulas*. Montevideo: FHCE-Unión Latina.

- GABBIANI, B. (2010). *Lo más difícil de la vida es convivir*. En: http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_a_educacion/gabbiani_beatriz.htm
- GABBIANI, B. (2012). Formación continua-(co)construcción permanente. Creación de un espacio para la reflexión sobre la educación lingüística. En: Irala, V. y Silva, S. (Orgs.). *Ensino na área da linguagem: perspectivas a partir da formação continuada*. Campinas: Mercado de Letras.
- LATORRE, M.J. y BLANCO, F.J. (2007). Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. En: *Docencia e Investigación*, 17, pp. 147-170.
- LORTIE, R. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (2009). *Ley General de Educación*. Montevideo: Impo.
- RONA, J.P. (1959). *El dialecto "fronterizo" del Norte del Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República.
- TRINDADE, A. M., BEHARES, L. y FONSECA, M.C. (orgs.). (1996). *Fronteiras Educação Integração*. Santa Maria: Pallotti.
- VARELA, J.P. (2006). *De la legislación escolar*. Edición facsimilar de la original impresa en 1876. Montevideo: Zonalibro.



Conversation classes and Ceibal en Inglés: keys to success

Ruth Allio Oudri
Natalia Delbono

Introduction

How do the elements of the CTE-RT-SS triad interact to maximise results in every class? What elements are essential? What other elements could be prejudicial? A close observation based on class work from a three-fold perspective has provided this presentation with interesting elements to dig deep on, not as an end in itself but as a means to optimize results in days to come.

We decided to focus firstly on the historical background and the *similarities* that exist between “*Ceibal en Inglés*” (in Primary schools as a precursor of “Conversation Classes” (in Secondary schools and UTUs). We reckon that it is vital to understand a project in the light of a related one in order to see what things still need to be improved.

It is also necessary to look closely at the *differences* in roles and characteristics of both programmes, in much the same way as it is crucial to consider all those elements that may jeopardize the development of the programmes.

Thus, by analysing the development of both programmes, understanding their characteristics and dwelling on their purposes, we came to the realization that our commitment as teachers goes far beyond the boundaries of a classroom. There are minds that open up to knowledge and culture: there are little arms that embrace the chance of a better future, seizing the chance of learning a lingua franca and, in so doing, obtaining a broader perspective of the world surrounding them.

Our compromise as both CTEs and RTs is colossal: there are roles to fulfill which are specific to our academic preparation but there are others that entail the affective domain and somehow shape the

relationship between teachers, students and learning. As a matter of fact, a good relationship from the very beginning between RTs and CTEs is fundamental because that is what students perceive and what in the end makes our teaching successful.

Theoretical background: a historical overview

The onset of *Ceibal en Inglés* traces us back to 2012, when twenty public schools implemented the programme in an attempt to offer kids and teachers the opportunity to learn English. By 2015, the program was present in 570 schools around Uruguay, reaching a total of 80.000 kids. This shared effort translated into considerable improvement in their results: by the end of sixth grade, students were better equipped with structures, vocabulary and skills, three fundamental constituents of foreign language mastery.

It seems logical that those achievements could also be extended to secondary level, so as to offer a continuum to those students who once had *Ceibal en Inglés* at school. It was not until 2014 that *Conversation Classes* were implemented, starting as a four-week experiment in 2013 and reaching 76 high schools and 7000 students by the end of 2015. In 2016, both CES and CETP teachers were eager to share the programme both for *Ciclo Básico* and *Bachillerato*.

Heads and tails of both programmes

Similarities between CI and CC

Even if there are similarities between *Ceibal en Inglés* and *Conversation Classes*, these two programs are different in their essence. Let us first outline the elements that are common, understanding that they both stem from the same urge to reach as many students as possible.

Firstly, both programs require the participation of both **Remote Teacher (RT)** and a **Class teacher of English (CTE)**, who receive previous training through CREA2 mandatory courses.

Both RTs and CTEs work with video-conferencing equipment, available at every school or high-school center with Ceibal connectivity. Lessons have a scheduled time and demand punctuality, implying the presence of one person working with the kids and another person teaching remotely.

Both programs imply that class activities are planned and agreed on beforehand, either adapting material from CREA2 or creating new material which they later share.

Differences between CI and CC

Conversation classes are meant to develop students' oral skills: the day and hour of the lesson are set from the moment the CTE receives confirmation from Ceibal. Together, CTE, RT and SS share an average of four forty-five-minute sessions each month. Those lessons ought to be aligned with thematic units present in the syllabus for both Ciclo Básico and Bachillerato, and materials are available for both teachers in CREA2 platform.

It seems interesting to pinpoint that this is not compulsory in either CES or CETP: teachers must enroll and await confirmation. Another distinctive element is that RTs are native speakers of English and CTEs are secondary school teachers whose level of Proficiency must be around C2 level of the Common European Framework of Reference.

Ceibal en Inglés consists of forty-five-minute lessons for both CTs and RTs. These are divided into classes A, B and C, being A the one the RT teaches. Therefore, the CT participates in twelve learning instances but only shares four of these with the RT. The rationale underlying classes B and C is the reinforcement of what was taught in class A.

It is worth pointing out that, unlike *Conversation Classes*, *Ceibal en Inglés* is compulsory. RTs may or may not be native speakers of

English, and that CTs are primary school teachers that are guided through CREA2 materials.

Roles of CTEs and RTs

Both RTs and CTEs need to be responsible and committed people, and both need to be keen on working with technology. Likewise, both need to be active, dynamic, and energetic to carry out the role they have been assigned, therefore complying with certain formal characteristics that are necessary for any person working with kids or teenagers.

For *Ceibal en Inglés* teachers, RTs are in charge of teaching class A, whereas CTs' role in class A is expected to be as a cooperative teacher for the RT, ensuring kids' proper behavior, and assisting the RT with what was planned before the lesson (for example: seating arrangements, group organization and patterns of interaction).

RTs are provided with an already planned lesson, but they can adapt it accordingly: they are supposed to prepare the flipchart to be presented in lesson A -with some previous training on the use of *Active Inspire*- and they need to use body language and all the resources at avail.

RTs and CTs need to coordinate beforehand what is going to be taught in the forthcoming lessons: CTs in classes B and C are in charge of the group and they are supposed to follow the lesson plans provided by *Ceibal en Inglés*. Both CTs and RTs have to be permanently in contact in order to promote interaction which is something students realize immediately if it is not working smoothly.

In **Conversation Classes**, Both RTs and CTEs must respect national guidelines regarding thematic units, so materials and contents that are present in the platform should be mediated by teachers' judicious opinions. Lessons are discussed beforehand, which promotes a one-to-one interaction, clearly evidenced by students. Materials

present in the platform can also be complemented with any extra source the RT decides to include.

Roles of students

They are the pivotal constituents of both programs: the aim, from the very beginning, was to heal the breach between students and the foreign language. They are expected to create a sense of belonging with their English lessons and commit themselves with their learning process. These two objectives are clearly aided by adults, but it is the student who has to seize every opportunity to learn.

Prejudicial elements

As in every project carried out with so many participants, several problems might arise: equipment or connectivity issues -although very rare- could prevent the class from taking place. CTEs and RTs could also be absent, which impedes the normal development of classes. Although many efforts are made for substitute teachers to teach the remote lesson, there is a human component that cannot be fully anticipated and that may result detrimental.

Location and timing can also be downsides sometimes: there are classes that are held during breaktime, which entails a lot of background noise and -therefore- a lot of acoustic issues as the RT is trying to understand.

Last but not least, we also understand that sometimes, the level RTs expect students to have goes far beyond the one they really possess: sometimes teachers try to compensate such flaws, filling in uncomfortable silence or answering on behalf of students.

Conclusion

Having analyzed all the elements that need to be assertively articulated in both *Ceibal en Inglés* and *Conversation Classes*, we

would like to highlight the relevance of establishing a good relationship from the very beginning between RTEs and CTs: this is fundamental because that is what students perceive and what in the end makes our teaching successful. Let us never forget that we are in the same boat, rowing towards the same shore, and our shared commitment and passion for aiding our students to achieve success will certainly lead us to it.

Bibliography

Qué es Plan Ceibal (2016). Plan Ceibal. Retrieved August 25, 2016, from <http://www.ceibal.edu.uy/es/institucional>

Together we stand (2015). Plan Ceibal. Retrieved August 25, 2016, from <http://ingles.ceibal.edu.uy/portfolio-item/1st-conversation-class-workshop-2015/>

Plan Ceibal - Remote Teaching into Uruguayan Public Schools. British Council. Retrieved August 24, 2016, from <https://argentina.britishcouncil.org/en/plan-ceibal-remote-teaching-into-uruguayan-public-schools>

“Orientaciones motivacionales en relación con el rendimiento académico de estudiantes de inglés como lengua extranjera”¹

Prof. Mag Virginia Gründler

Se presenta un estudio descriptivo donde se plantea como objetivo general investigar las orientaciones motivacionales y su estabilidad temporal en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en estudiantes de Bachillerato de Montevideo, que participan del Proyecto “Acreditación de Aprendizajes de Inglés” (PAAI); así como también, la relación entre las orientaciones motivacionales con las orientaciones de Bachillerato Diversificado (BD) y el rendimiento académico de dichos sujetos.

Se describen las orientaciones motivacionales (intrínseca, extrínseca, amotivación) de dicha población, a la luz de la Teoría de Autodeterminación de Deci y Ryan (1985) a través de dos aplicaciones de la *Escala de Motivación Educativa-EME* (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, & Vallières, 1992) durante un año lectivo; y además se realizan entrevistas semi-estructuradas.

El análisis de los resultados obtenidos por los instrumentos utilizados permite concluir la presencia de un perfil motivacional característico con tendencia estable de esta población. También se concluye que la mayoría de los estudiantes han mejorado o mantenido su nivel de rendimiento académico en la sección *Uso del lenguaje* referido al aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

Introducción

Este trabajo de investigación tiene como propósito estudiar la motivación humana por el aprendizaje en el ámbito de la educación formal. El objetivo general de la presente investigación es investigar las orientaciones motivacionales y su estabilidad temporal, en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes que participaron del PAAI; así como también, la relación entre las orientaciones motivacionales con las orientaciones de BD y el rendimiento académico de dichos sujetos.

Este trabajo de investigación resume lo presentado en la tesis de maestría en “Psicología Cognitiva y Aprendizaje” dictada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO – Argentina) con doble titulación con la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) de la autora.

Como docente uruguaya de educación pública del idioma inglés como lengua extranjera en diferentes contextos, a saber docente de Educación Media del Consejo de Educación Secundaria y docente del PAAI, elegí la temática aquí presentada ya que he podido observar ciertos aspectos motivacionales a destacar en lo que al contexto de dicho proyecto se refiere; a saber, la posibilidad de optar por el curso por parte de los estudiantes, el poder profundizar en lo que han aprendido del idioma inglés en los cursos curriculares del liceo, entre otros. Esto es, a partir de la importancia del concepto de elección desde una perspectiva motivacional. Según Deci y Ryan (1985) el concepto de elección no es sinónimo de tomar una decisión; el concepto de elección, desde lo motivacional, se aplica solo cuando una persona experimenta verdaderas sensaciones de libertad o elección con respecto a la acción (p. 155). A nivel motivacional se considera que la elección es genuina cuando la conducta es autodeterminada. Dichos autores sostienen que una forma de saber si la conducta fue genuinamente elegida es si las otras opciones fueron, o podrían haber

sido, totalmente contempladas, o si la persona podría haber considerado seriamente no hacer algo (1985, p. 156).

Para Deci y Ryan (1985) lo que sucede en el entorno de las personas, lo que le da a las personas la oportunidad de elegir y les permite sentirse autodeterminadas, es lo que promueve una mayor motivación intrínseca y un lugar de causalidad percibido más interno (p. 58). En este sentido, es posible afirmar que ciertas características existentes en el contexto del PAAI propician la motivación; por tanto, los resultados aquí obtenidos se muestran consistentes con la teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan. En lo referente a las implicaciones prácticas a nivel educativo, se observa que al aumentar la posibilidad de optar se promueve la motivación intrínseca, se promueve la autonomía en los estudiantes; es decir, se promueve según dichos autores una necesidad psicológica básica.

Promover las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y afinidad en los individuos es primordial, no sólo para fomentar su desarrollo (Deci & Ryan, 1985, 2002), sino especialmente en lo relacionado al sustrato motivacional interpersonal en lo que al aprendizaje de lenguas extranjeras se refiere (Noels, 2005). En esta línea, se toman como referencia diversas investigaciones realizadas por distintos autores (Ratelle, K., Guay, F., Vallerand, R., Larose, S., & Senécal, C., 2007; Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J., 2008; Vallerand, R., Pelletier L., & Koestner R., 2008; Jeeves, A., 2010; Gillet, N., Vallerand R., & Lafrenière M., 2011).

La población de estudio estuvo compuesta por 22 alumnos de Educación Secundaria de 6º año de Bachillerato Diversificado hablantes nativos del idioma español. Los alumnos participantes tenían entre 17 y 19 años de edad. Con respecto a las orientaciones de Bachillerato por las que optaron los estudiantes, la distribución fue la siguiente: opción "Social – Económica" (3), opción "Físico – Matemática" (3), opción "Ciencias Biológicas" (5), opción "Arte y Expresión" (4), opción "Social – Humanística" (7), opción "Matemática– Diseño" (0); y opción "Ciencias Agrarias" (0). A esta muestra se le aplicó la "*Escala de*

Motivación Educativa EME-E" (Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senecal, C., & Vallières, E., 1992) en su versión española (Núñez Alonso, Albo Lucas & Navarro Izquierdo, 2005) en dos instancias distintas a lo largo del año lectivo; y también se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas

De los 22 Estudiantes mencionados, 20 realizaron la prueba de admisión al curso ofrecido por el PAAI en el mes de marzo de 2012, y también rindieron el examen final en noviembre del mismo año. Además se entrevistaron 10 alumnos de los cuales hay 6 chicas y 4 varones.

Ambos instrumentos se relacionaron con las medidas de rendimiento académico de dichos estudiantes, específicamente las secciones de comprensión lectora (*Reading Comprehension*) y uso del lenguaje (*Use of English*), incluidas en dos instancias de evaluación del curso; a saber, en la prueba de admisión y en el examen final.

A partir de la información recabada con los distintos instrumentos, se logró profundizar en el estudio de las orientaciones motivacionales con el rendimiento académico de estudiantes de secundaria en el contexto del PAAI, y otras variables. Además se logró sentar las bases en lo referente al estudio de las orientaciones motivacionales, en el contexto de la teoría de la Autodeterminación, de estudiantes de lenguas extranjeras en el ámbito de la educación formal en la República Oriental del Uruguay.

¿Qué es la motivación?

El presente trabajo tiene como propósito estudiar la motivación humana en el ámbito de la educación formal. La motivación es un concepto amplio y según Dörnyei (2001, p.2) uno de los más elusivos de todo el dominio de las Ciencias Sociales; ya que intenta explicar por qué el individuo piensa y se comporta de una forma y no de otra; es decir, las razones que subyacen su forma de comportarse (Deci & Flaste, 1996).

A partir de lo expuesto anteriormente se torna necesario especificar que las definiciones de motivación que guiaron esta investigación fueron:

“La motivación aquí refiere a la combinación de esfuerzo, junto con el deseo de alcanzar el objetivo que es aprender una segunda lengua o una lengua extranjera, sumado a actitudes favorables en cuanto al aprendizaje de esa lengua. En este sentido, se hace referencia a la motivación por aprender una segunda lengua o una lengua extranjera como al grado de trabajo y esfuerzo por parte del individuo por aprender esa lengua; no sólo por el deseo de realizarlo, sino también, por la satisfacción que experimenta al hacerlo.” (Gardner, 1985, p.10).

Ryan & Deci (2000) afirman que la motivación intrínseca se define por realizar una actividad debido a las satisfacciones inherentes a ella, más que por las consecuencias que puede tener el realizarlas. Por su parte, estos autores sostienen que la motivación extrínseca es un constructo que prevalece siempre y cuando se obtiene un resultado al momento de realizar una actividad.

Teoría de la Autodeterminación

La teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985, 1991, 2002) es una teoría general de la motivación y de la personalidad desarrollada en las últimas décadas, la cual está basada en el comportamiento humano motivado por tres necesidades psicológicas básicas que son: la necesidad de autonomía, la necesidad de competencia y la necesidad de afinidad. Dichos autores postulan que el entorno socio-cultural es fundamental tanto para el desarrollo, como para la inhibición de la satisfacción de estas necesidades.

En cuanto a las orientaciones motivacionales, la teoría antes mencionada hace referencia a la motivación intrínseca, es decir a la realización de una actividad por la actividad misma (Deci & Ryan, 1985); a la motivación extrínseca que refiere a cuando se realiza una

actividad para obtener un resultado o recompensa (Deci & Ryan, 1985); y a la amotivación, es decir a la ausencia de motivación (Pintrich & Schunk, 2006).

Resultados

En ambas aplicaciones de la escala a la población objetivo se concluye que las puntuaciones más altas se dieron en los ítems relacionados con la motivación intrínseca ($XMI1^o=4.13$ y $XMI2^o=3.65$) seguido de los ítems relacionados con la motivación extrínseca ($XME1^o=3.66$ y $XME2^o=3.14$). Sin embargo en lo referente a la amotivación, en ambas aplicaciones, los puntajes fueron bajos ($XAM1^o=1.04$ y $XAM2^o=1.08$).

Perfil motivacional de la muestra

A continuación se exponen algunos ejemplos del perfil motivacional de la muestra con la que se trabajó. A partir de la Escala de Motivación Educativa utilizada es posible afirmar que las puntuaciones más altas se dieron en lo referente a la motivación intrínseca seguido de la motivación extrínseca para todas las orientaciones de Bachillerato. O sea que las razones que predominan entre los estudiantes para aprender inglés en cuanto a la motivación intrínseca fueron: "Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas"; "Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales"; y "Porque me gusta "meterme de lleno" cuando leo diferentes temas interesantes." En lo referente a la motivación extrínseca fueron las siguientes: "Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso"; "Para demostrarme que soy capaz de aprender inglés"; y "Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia laboral". Por último, en lo referente a la amotivación se observó que en todos los casos y para todas las orientaciones motivacionales, se observó un leve descenso

en los puntajes obtenidos de la primera a la segunda aplicación de la escala.

Por su parte, en cuanto a las entrevistas realizadas se obtuvieron las siguientes respuestas que también dan cuenta del perfil motivacional de la población. De este modo la orientación intrínseca de los estudiantes se observó a partir de las respuestas dadas en cuanto a las asignaturas que les generaban ganas de aprender y respondieron lo siguiente: *"Además este año está tan difícil porque me está gustando el tema entonces..."* y *"Pero la que más me gusta y la que me va mejor es historia, y ta es la que más... me gusta así."* Por su parte, la orientación extrínseca se observó a partir de algunas respuestas dadas en cuanto a los motivos por los que se decidieron a realizar el curso ofrecido, a saber: *"(...) Eh... yo tenía ganas de tener tipo, un certificado que lo demuestre, porque o sea vos podés decir se inglés, pero está bueno tener algo que lo demuestre, por eso es el principal motivo."* Por último, en lo referente a la amotivación, se observó cuando se les consultó acerca de las asignaturas que estudiaban para "sacárselas de arriba" y respondieron: *"Por ejemplo, literatura, estudios económicos y esas materias, o sea... estudio para salvar el curso en realidad (...) y no porque lo quiera hacer en realidad"* y *"Después (...) ¡detesto Filosofía, así la detesto (risas)!"*. En cuanto al rendimiento académico de los estudiantes, operativizado como nivel de desempeño en el aprendizaje del idioma inglés, se observó que la población había mejorado o mantenido su nivel de inglés.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos tanto por la escala utilizada como por las entrevistas realizadas es posible concluir que la muestra presenta un perfil motivacional característico con tendencia estable. Además la mayoría de los estudiantes han mejorado o mantenido su nivel de rendimiento académico en la sección *Uso del lenguaje* referido al aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

Referencias Bibliográficas

- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination inhuman Development*. Nueva York: Plenum Press.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38, Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- DECI, E. L. & FLASTE, R. (1996). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. United States of America: Penguin BooksDÖRNYEI, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Malaysia: Pearson Education Limited.
- GARDNER, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: Therole of attitudes and motivation*, London: Edward Arnold.
- GILLET, N., VALLERAND, R. & LAFRENIÈRE, M. (2011). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Springer Science + Business Media B. V.*, 77-95.Doi: 10.100/s11210-811-9170-2
- GRÜNDLER, V. (2013). *Orientaciones motivacionales en relación con elrendimiento académico de estudiantes de inglés como lengua extranjera* (Tesis de maestría no publicada) Facultad Latinoamericanade Ciencias Sociales, Argentina, Universidad Autónoma de Madrid, España.

- GUAY, F., RATELLE, C. F. & CHANAL, J. (2008). Optimal Learning in Optimal Contexts: The Role of Self-Determination in Education. *Canadian Psychology*, 49(3), 233-240. Doi: 10.1037/a0012758
- JEEVES, A. (2010). English at Secondary School: Perceptions of Relevance.
- Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika*, 31, 1-16.
- NOELS, K. A. (2005). Orientations to Learning German: Heritage Language Learning and Motivational Substrates. *The Canadian Modern Language Review*, 62(2), 285-312.
- NÚÑEZ ALONSO, J. L., ALBO LUCAS, J. M. & NAVARRO IZQUIERDO, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation *Psicothema*. Vol. 17, nº2, 344-349.
- PINTRICH, P. & SCHUNK, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*, Madrid: Pearson (Capítulos 5 y 6).
- RATTELLE, C. F., GUAY, F., VALLERAND, R., LAROSE, S., & SENÉCAL, C. (2007). Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Educational Psychology* 99, 4, 734-746.
- RYAN, R. M. & DECI, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- VALLERAND, R., PELLETIER, L., BLAIS, M., BRIERE, N., SENEAL, C. & VALLIÈRES, E. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

RESEARCH IN MANAGEMENT SCIENCE
JOURNAL OF MANAGEMENT SCIENCE

Las tecnologías en la enseñanza de lenguas: El rol docente en vista de la incorporación de las tics

Mag. (c) Rosario M. Acuña
Profa. Nelia Díaz Goncalvez

Introducción

Sin dudas, la integración de la tecnología en la educación proporciona numerosos recursos a los docentes y, a su vez, familiariza a los estudiantes con un campo en el que van a tener que desenvolverse con soltura. La Web 2.0 nos ofrece herramientas interactivas y eficaces para la enseñanza y el aprendizaje, que crean las características propias de los nuevos entornos educativos. El profesor no es simplemente un guía, sino un mediador que apoya a los alumnos enseñándoles a adquirir capacidades para que se valgan por sí mismos, y sigan aprendiendo en un mundo cambiante. Se considera que reflexionar sobre estas cuestiones, es punto clave en nuestra formación.

Este enfoque, exige de los profesores nuevas funciones, nuevos patrones didácticos, en el que los medios atienden al fin último: mejorar el aprendizaje de los alumnos. No se trata entonces de transmitir información simplemente, sino de “nutrir” de las herramientas necesarias para que cada uno la analice, reflexione sobre ella de forma crítica, pueda ampliarla y hacer uso de ella como un recurso más; pero que a su vez reconozca en ella un diferencial. El docente deberá estar abierto a: ampliar la participación en la planificación, producción y evaluación de aquellos con los que comparte las instancias de enseñanza y de aprendizaje.

El uso de las plataformas 2.0 no sólo permite la transmisión de un conocimiento concreto de forma rápida y la colaboración entre personas, sino que, además, desarrolla competencias tecnológicas imprescindibles para operar en contextos diversos y complejos. A parte de estos conocimientos tecnológicos, hay que tener en cuenta las habilidades y aptitudes que los alumnos pueden adquirir a través del

proceso de formación. La socialización, el trabajo en equipo o la importancia de compartir son elementos que no se pueden enseñar directamente, hay que transmitirlos de manera que los aprendan intuitivamente mediante los recursos de los que disponemos. Los nuevos servicios nos permiten aprender "haciendo cosas", los procesos cognitivos evolucionan a través de la transformación y manipulación de la información, desarrollando lo que se conoce como capacidades cognitivas de alto nivel como son: el razonamiento, la capacidad de síntesis y análisis, o la toma de decisiones, entre otras.

Podemos definir estas redes sociales educativas como grupos de personas relacionadas y conectadas por el interés común en la educación, en el caso, aprender a través de tareas colaborativas y poder reflexionar sobre nuestras propias prácticas. Se convierten en entornos de participación y descubrimiento que fomentan la sinergia entre estudiantes y profesores, facilitan el consenso, crean nuevas dinámicas de trabajo fuera y dentro del aula, y permiten el rápido flujo de información, desarrollando así la socialización del conocimiento.

Podríamos decir, que no se trata solamente de atender a la asignatura, contenido y a la heterogeneidad en el aula, sino a muchos otros factores que podrán contribuir al éxito del proceso de aprendizaje.

Fundamentación

Este trabajo se apoya en el funcionamiento de una plataforma educativa dado que se considera la mejor propuesta en vista de los objetivos del Proyecto. En este caso se trabajará con Edmodo (plataforma social educativa gratuita que proporciona un entorno cerrado y privado, a modo de microblogging- para alumnos y profesor-). Esta plataforma además de permitir personalizar las clases, resulta un medio de comunicación seguro entre profesor y alumnos, y entre los propios alumnos. Algunas de las ventajas en el uso de la plataforma, resultan en la sencillez de uso, que la convierte en un recurso accesible para conectar y colaborar. Además permite: crear grupos, realizar publicaciones, enviar y recibir mensajes, compartir documentos y enlaces, poner calificaciones, enviar trabajos o tareas a los alumnos, y

acceder a materiales, noticias y eventos. En el caso de los receptores de los mensajes y publicaciones, pueden ser personalizados, autorizando su visualización para el grupo o sólo para ciertas personas.

Otra ventaja dado el público con el que se desarrollará el proyecto (alumnas de la carrera de profesorado, especialidad: portugués), es que está traducida en ésta Lengua.

La primera generación de profesorado de portugués se da inicio en el Departamento de Rivera (CeRP- Centro de Profesores del Norte) y en Montevideo (IPA-Instituto Profesores Artigas) en el año 2009, egresando en el 2012. Desde un principio se ha contado con innúmeras contradicciones en la carrera y hasta contratiempos, entre ellos la dificultad para poder realizar la práctica docente. Los alumnos reciben una formación pedagógica, psicológica, etc., tomando en cuenta que el público a ser atendido serán adolescentes, sin embargo las prácticas son realizadas en el CLE (un único Centro de Lenguas Extranjeras que cuenta el departamento y habilita limitados lugares de práctica) y en Escuelas Públicas del Departamento, siendo el principal público (los niños) al que acceden las estudiantes en sus prácticas docentes. Siendo así, se considera, que el uso de la plataforma se constituye en una herramienta indispensable para favorecer y fortalecer no solo los contenidos del Curso de Didáctica (que tiene una limitada carga horaria presencial), sino instancias de reflexión y de construcción colectiva y colaborativa. Además de constituir un espacio de evaluación y retroalimentación en la aplicación de otras herramientas, como podrán ser GoAnimate, Play Comic u otra, dado el alumnado con el que las estudiantes realizan su práctica.

Objetivos Generales

*Promover la reflexión acerca del Rol docente en vista de la incorporación de las TICs en el aula.

*Estimular el uso de las mismas a modo de potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Objetivos específicos

*Favorecer el desarrollo de contenidos curriculares que potencien la práctica docente a través de la creación de una plataforma educativa.

*Crear un ambiente de intercambio y enriquecimiento de conocimientos y experiencias por medio de tareas colaborativas.

Contexto y público objetivo

El trabajo se llevará a cabo en Rivera, con alumnas de Didáctica I y II del CeRP del Norte (Centro Regional de Profesores), especialidad Portugués. Cabe destacar, como se hizo mención anteriormente, que la mayoría de las alumnas de este grupo de estudiantes, realiza su práctica docente en Escuelas Públicas del Departamento; solamente una alumna lo realiza en el CLE (Centro de Lenguas Extranjeras).

Desarrollo o Plan de acción

Se trata de la creación de una plataforma educativa (Edmodo), que se caracteriza por estar integrada con un grupo cerrado entre el alumnado y el profesor. En la misma se hace posible compartir enlaces, archivos, documentos sobre los contenidos curriculares con vista en la incorporación de las TICs en el aula. Para ello, se propone trabajar con una red social educativa, considerándose el medio posible y que mejor se adecua al cumplimiento de los objetivos del Proyecto.

Se tratará de organizar el trabajo en varias etapas (éstas extraídas y tomadas como modelo de posible abordaje y seguimiento del Proyecto realizado de: <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/n5/zangara>).

Cabe destacar que las consideraciones en cada etapa, han sufrido modificaciones, adecuándose a los objetivos del proyecto. Así, las etapas, consisten en:

***Etapa 1: Diagnóstico**

Realizar una exploración de los conocimientos previos de los estudiantes respecto al trabajo con las TICs.

***Etapa 2: Espacio de formación**

"Uso de espacios colaborativos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje" "Oportunidades de abordajes en la enseñanza de Lenguas"

- la propia creación de la plataforma con las alumnas (previo trabajo de exploración, presentación y conocimiento de la herramienta y su potencialidad para el desarrollo del curso de formación);

- trabajo paralelo con: contenidos curriculares y tareas colaborativas en la plataforma:

- abordajes teóricos y reflexiones argumentadas respecto al rol docente en el siglo XXI (análisis de materiales bibliográficos y visionado de videos);

- abordajes respecto a la importancia de trabajar las macro habilidades del lenguaje dentro del enfoque comunicativo, especialmente por tratarse de la enseñanza de lenguas. Reflexiones sobre las ventajas o potencialidades que pueden ofrecer a la práctica docente el uso de nuevos recursos y herramientas como las que pueden ofrecer las TICs: "el espacio colaborativo como un desafío metodológico en la construcción de discursos; análisis de espacios de la Web 2.0: Blogs, wikis, Facebook, Twitter, Edmodo, etc. desde el punto de vista didáctico y comunicacional; el rol de los avatares, personajes, agentes en la enseñanza en este tipo de ambientes"²³

***Etapa 3: Transferencia de los aprendizajes**

Como producto de los espacios de formación, los docentes

²³<http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/n5/zangara>

obtendrán una propuesta de intervención didáctica que incluya el uso de TICs. Esta propuesta puede ser una nueva propuesta o la mejora de alguna ya implementada:

- planificación de propuestas áulicas usando diferentes herramientas (por recorte: énfasis en escritura y/o lectura), ejemplo con: GoAnimate (muy útil para crear, entre otras posibilidades, vídeos animados), Play Comic (permite inventar historias, ampliar la expresión lingüística, mejorar y repasar ortografía; esto es, mejorar estructuras gramaticales, conocer y hacer uso de las expresiones del habla portuguesa. Entre las posibilidades de abordaje están: transformar una historia a cómic, composición de un relato, diseño de las viñetas, etc.), Duolingo y Lyricstraining (estos dos últimos óptimos para la enseñanza de idiomas), de acuerdo al nivel del alumnado de las prácticas docentes;

- aplicación de las propuestas en las prácticas (escuelas).

El objetivo principal de las propuestas a ser implementadas por los estudiantes, como ya fue citado anteriormente, estará dado en desarrollar alguna o más de una de las macro habilidades del lenguaje (escuchar y leer -habilidades receptivas; hablar y escribir –habilidades productivas) en su alumnado, apoyados en un enfoque comunicativo de enseñanza de una Segunda Lengua o Lengua Extranjera. En este contexto, el foco no está en “enseñar” gramática, es decir, la estructura de la lengua, sino en lograr que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua.

Con este objetivo, surgen una serie de conceptos importantes en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, como ser:

Actos de habla: acción lingüística mediante la cual conseguimos los objetivos que deseamos, consiste en la codificación o descodificación de un mensaje oral o escrito.

Competencia comunicativa: propuesto por Hymes (1987); es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales. Es la suma de la competencia lingüística y pragmática (es lo que autores como Carnale y Swain relacionan con la competencia discursiva).

Competencia lingüística: esta competencia engloba el conjunto

de la gramática. Junto con el concepto de actuación forman conceptos paralelos a los de lengua y habla.

Competencia pragmática: conjunto de los conocimientos no lingüísticos que tiene interiorizados un usuario ideal.

Otro concepto que podrá verse reflejado en las propuestas, principalmente por las estrategias que podrán llevarse a cabo a través del trabajo colaborativo con el alumnado, es el que se desprende de la teoría de Vigotsky (1978): el de ZDP (Zona de Desarrollo Próximo) y que se define como: la distancia entre el nivel real de desarrollo - determinado por la solución independiente de problemas- y el nivel de desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o colaboración de otros compañeros más diestros. La ZDP es el momento del aprendizaje que es posible en un estudiante, dadas las condiciones educativas apropiadas.

Una consideración más, atañe al concepto de andamiaje educativo (desarrollado por Bruner), que se refiere al proceso de controlar los elementos de la tarea que están lejos de las capacidades del estudiante, de manera que pueda concentrarse en dominar los que puede captar con rapidez. Se trata de una analogía con los andamios empleados en la construcción, pues, al igual que estos tiene cinco funciones esenciales: brindar apoyo, servir como herramienta, ampliar el alcance del sujeto que de otro modo serían imposible, y usarse selectivamente cuando sea necesario.

*Etapa 4: Evaluación

En esta etapa, será considerado el impacto del uso de la plataforma en vista de la construcción de los aprendizajes (reflexiones personales) y de las demás herramientas como potenciadoras de las prácticas.

El producto final será observado con miras en el proceso, en el propio intercambio en la plataforma.

Se tratará de atender a que las alumnas hayan podido poner en práctica los diferentes aprendizajes: aprender a aprender; aprender a conocer, a penetrar en el significado de las informaciones; aprender a hacer; aprender a convivir con los demás, lo que supone actitudes y

Proyecciones

*trabajo colaborativo entre docentes y alumnos de otros grupos de Didáctica del Centro.

*ampliar el espectro de alumnos a irse incorporando en años posteriores, ya que se considera que se contará con un “banco” muy rico de bibliografías y propuestas y brindará la posibilidad de mayor enriquecimiento con nuevos aportes.

Cronograma tentativo

[illegible]

Lineamientos de transferencia: planificación de propuestas áulicas y aplicación en las prácticas (tareas colaborativas)									X	X	X	X			
Evaluación													X	X	
Proyecciones															X

El rol de las tecnologías digitales en este proyecto

Se sabe que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) han cambiado nuestras visiones del mundo y modificando los patrones de acceso al conocimiento y de interacción interpersonal. Así, una cuestión central en este Proyecto podría tratarse de reflexionar acerca de nuestro rol como docentes en este contexto, que nos posibilidades nos brindan las TICs y cómo incluir tecnologías en nuestras prácticas de enseñanza. Se trata de pensar que aportes pueden brindarnos las Tecnologías de la Información y la Comunicación y en qué contextos podrán constituirse en herramientas potenciadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de re- pensar nuestras propias prácticas. No se trata de sustituir una “metodología” de trabajo, por otra, sino de evaluar en qué realmente el uso de las tecnologías digitales, constituyen un diferencial en vista de los requerimientos de la educación actual.

Se considera que el uso de la plataforma educativa, no solo pone en práctica las teorías que apoyan este trabajo, sino que promueven una postura en la que el docente no solo enseña, sino que aprende.

En este proceso de enseñar y de aprender, realizando una autoevaluación, es posible analizar de antemano:

* Algunas ventajas:

- creación de clases interactivas, siendo un ámbito más agradable para la enseñanza y el aprendizaje;
- explicación y realización de tareas fuera del contexto “aula presencial”;

* Algunas desventajas:

- problemas de conectividad;

* Algunos desafíos:

- capacitación en el uso de algunas herramientas.

Evaluación y resultados esperados

En vista de los objetivos del Proyecto y del trabajo que se irá desarrollando en la Plataforma, se ha desarrollado una tabla de posibles indicadores de evaluación (rúbricas). Las mismas han sido extraídas y adaptadas como posibilidades, a través de la herramienta rubistar, cuyo enlace se destaca a continuación: <http://rubistar.4teachers.org/index.php?&skin=es&lang=es&>

Criterios/Puntuación Tareas colaborativas:	4	3	2	1
Contribuciones	Proporciona siempre ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en clase. Es un líder definido que contribuye con mucho esfuerzo.	Por lo general, proporciona ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en clase. Un miembro fuerte del grupo que se esfuerza.	Algunas veces proporciona ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en clase. Un miembro satisfactorio del grupo que hace lo que se le pide.	Rara vez proporciona ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en clase. Puede rehusarse a participar.

Trabajo con otros	Casi siempre escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Trata de mantener la unión de los miembros trabajando en grupo.	Usualmente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. No causa "problemas" en el grupo.	A veces escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros, pero algunas veces no es un buen miembro del grupo.	Raramente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Frecuentemente no es un buen miembro del grupo.
Calidad del trabajo	Proporciona trabajo de la más alta calidad.	Proporciona trabajo de calidad.	Proporciona trabajo que, ocasionalmente, necesita ser comprobado o rehecho por otros miembros del grupo para asegurar su calidad.	Proporciona trabajo que, por lo general, necesita ser comprobado o rehecho por otros para asegurar su calidad.
Originalidad	El producto demuestra gran originalidad. Las ideas son creativas e ingeniosas.	El producto demuestra cierta originalidad. El trabajo demuestra el uso de nuevas ideas y de perspicacia.	Usa ideas de otras personas (dándoles crédito), pero no hay casi evidencia de ideas originales.	Usa ideas de otras personas, pero no les da crédito.

Cabe destacar que todos estos criterios se evaluarán considerando el trabajo desarrollado por los alumnos referente a las propuestas presentadas en relación a los contenidos curriculares, uso de las TICs y las diferentes herramientas en el aula y como potenciadoras de sus prácticas.

Del mismo modo se supone una auto-evaluación por parte del docente y una co-evaluación del proceso y resultados.

Resultados de la implementación

Pocos negarían hoy que rediseñar las propuestas de aula sería abrir ventanas hacia la busca de que un mayor número de estudiantes se sientan motivados, garanticen la participación y un aprendizaje significativo.

Al comienzo del Proyecto fue posible percibir algunas limitaciones que se vieron debilitadas durante el transcurrir del mismo, como ser: involucramiento de los estudiantes disminuyendo la idea de se llevaría a cabo un trabajo “extra”, que además iba a ser evaluado, problemas técnicos (ej.: de conectividad), necesidad de construcción conjunta entre docente y estudiantes (como aquel que enseña, pero que también aprende).

Pero en definitiva estas aparentes limitaciones se desvanecieron naturalmente en la medida que se pudo desarrollar un trabajo colaborativo y comprometido de ambas partes y se fue reconociendo y experimentando las posibilidades y potencialidades de la propuesta.

Una fortaleza en este Proyecto fue el aprovechamiento de tiempos y espacios y la posibilidad de “aprender con el otro”. La motivación se hizo constante, lo que posibilitó la curiosidad y la experimentación de varios recursos y herramientas. Aunque este trabajo se centró en el intercambio a través de tareas colaborativas en Edmodo, fueron trabajadas otras, de las que las estudiantes hicieron uso adecuándolas al nivel y contexto de sus prácticas.

Del mismo modo, se pudo apreciar la necesidad de capacitación y el interés por aprender y “aprender” de muchos docentes en la busca de mejorar los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Esto se vio demostrado en algunas actividades que se habían pensado inicialmente como posibles, y que tuvieron lugar durante el desarrollo del Proyecto, como ser:

- trabajos colaborativos extensivos a docentes y alumnos de

otros grupos de Didáctica del Centro (trabajando conjuntamente docente y estudiantes como monitoras de sus compañeros de primero, segundo y cuarto año de la especialidad, el día primero de junio). Este trabajo consistió en una sensibilización respecto a la incorporación de las TICs en el aula y talleres para exploración de diferentes herramientas reflexionando sobre sus posibilidades de aplicación en las prácticas de aula). Este trabajo se vio fortalecido en Jornada realizada con las coordinadoras y los demás estudiantes del Centro.

Así también, han surgido otras propuestas colaborativas que permitieron “tender redes”:

- participación en la capacitación para docentes de Artigas y Rivera (trabajo desarrollado el día veinte y seis de mayo, donde participaron más de ciento cincuenta docentes de estos departamentos en servicio). La propuesta consistió “romper barreras” y dilucidar temores acerca del trabajo con las TICs, presentación de la propuesta de RedDidácTICa y la sugerencia de sitios, blogs y herramientas que puedan constituirse en diferenciales de propuestas para trabajar con los alumnos y hasta facilitar en algunos casos el trabajo docente.

Aún se tiene en vista:

- intercambio de propuestas de trabajo entre escuelas y CLE donde las estudiantes realizan sus prácticas;

- como sugerencia de las docentes adscriptoras: creación de un espacio colaborativo en el que se vea favorecido el proceso de enseñanza y aprendizaje siguiendo lineamientos comunes, lo que se considera aportará al crecimiento y enriquecimiento de las experiencias de los estudiantes.

Refrencias Bibliográficas

BÁEZ SUS, M.; GARCÍA, J.M. (Comp.) (2013): *“Aportes para (re)pensar el vínculo entre Educación y TIC en la región”*. FLACSO. Montevideo- Uruguay.

BURBULES, N y CALLISTER, T (h) (2001). *Riesgos y promesas de las*

Nuevas Tecnologías de la Información. GRANICA - Educación. Buenos Aires.

- CABERO, J.; BARTOLOME, A. y otros (1999): "La formación y el desarrollo profesional de los facilitadores en las TIC de la Sociedad del Conocimiento". En *Tecnología Educativa*. Madrid: .Edit. Síntesis.
- CARBONE, G. (1995) *El lugar de las tecnologías en la Formación Docente. Presentación al II Congreso Iberoamericano de Educared "Educación y Nuevas Tecnologías", organizado por la Fundación Telefónica, Bs. As.*
- DEDÉ, Ch. (Compilador). (2000). *Aprender con Tecnología*. Buenos Aires: Paidós.
- FAINHOLC, B. (2000) *Formación del profesorado para el nuevo siglo: Aportes de la Tecnología Apropriada. Lumen Humanitas. Buenos Aires - México.*
- ZANGARA, M. A. (1998) "La incorporación de las nuevas tecnologías de la Información y la comunicación a los diseños curriculares. Algunos temas críticos". Brasilia: Ponencia presentada en el IV Congreso RIBIE

Trabajando con películas y juegos en las clases de lengua extranjera: “Salvando la aldea”

 Tiago Fernandes Pacheco
 Profa. Dra. Cristina Pureza Duarte Boéssio

Introducción

Actualmente el principal desafío del profesor en una clase es despertar el interés del estudiante por el aprendizaje y mantenerlo motivado. Con la llegada de recursos como internet y medios de comunicación más desarrollados está cada vez más difícil involucrar a los estudiantes en actividades tradicionales y fuera de su cotidiano. Sobre eso Frison y Schwartz (2002), basadas en Hermann, dicen que

A entrada na escola costuma marcar para as crianças uma radical divisão entre prazer e dever. Há nisso uma perigosa ilusão: ... que o trabalho deva excluir o prazer ... Creio que a escola deve servir para a integração inteligente de prazer e trabalho, pois mesmo o prazer requer métodos e limites... (FRISON, SCHWARTZ, 2002, p.122)

Pero, la mayoría de las clases tienen todavía un formato autoritario y arcaico, centradas en la figura de un profesor tradicional que utiliza la pizarra y el libro de texto, que ya no corresponde a la realidad de la mayoría de los alumnos. Así, el profesor se enfrenta con estudiantes sin motivación en entornos que no proporcionan una comodidad y también una resistencia al método de enseñanza.

Cabe al profesor despertar el gusto por el conocimiento, hacer que los estudiantes desarrollen sus habilidades y estimular su curiosidad hacer que quieran buscar siempre un poco más de lo

aprendido. Para eso el profesor debe mantenerse siempre actualizado, analizar y reflexionar sobre sus prácticas en el aula y adaptar constantemente sus métodos de enseñanza, buscando nuevas maneras y materiales para ayudar al estudiante a aprender de una manera agradable la lengua meta. Según Frison y Schwartz (2002) basadas en Rubem Alves dicen que

A memória precisa “viajar leve”. A “memória esquece porque ela quer esquecer. Ela não é boba. Não leva malas pesadas cheias de coisas inúteis. Vaga leve. Só leva objetos de dois tipos: objetos úteis e objetos que dão prazer”. (FRISON, SCHWARTZ, 2002, p.123)

El aula debe ser un ambiente placentero y atractivo donde los alumnos se sientan acogidos por el profesor y por los compañeros, sientan que pueden arriesgarse a aprender y lo más importante que les guste estar ahí y no un lugar donde sólo hay cargas y obligaciones. Ese ambiente tiene que proporcionar al estudiante el desarrollo de sus destrezas, inspirar a buscar y querer reflexionar y ser crítico. El docente tiene la función de ser el mediador/facilitador de la educación y no una barrera entre el alumno y el conocimiento.

Con todas esas discusiones surgió este trabajo que es fruto de una propuesta de la profesora en la clase Metodologia de Ensino de Espanhol para Crianças del Curso de Letras de UNIPAMPA- Campus Jaguarão. A través de la presentación de una película en esa disciplina tendríamos que producir una actividad lúdica para la enseñanza de lengua española.

El uso de películas como herramientas en la enseñanza de ELE

El uso de películas como una herramienta en la adquisición y aprendizaje aporta un abanico de posibilidades que pueden ser trabajadas en clase, pues pueden recoger de una manera diferente de

lo que se mira en las clases en la escuela, trae factores que detienen la atención de los estudiantes. También ofrece contenido que a menudo no son trabajados en el plan de estudios, como el carácter cultural, histórico, literario y social, proporcionando así un sentido general de lo que la película como un recurso de educación puede ofrecer. Según Coelho y Viana:

Ao se dispor a ver filmes como fonte de conhecimento e de informação, a análise dos filmes ...ajuda professores e estudantes a compreender (apreciar e, sobretudo, respeitar) a forma como diferentes povos educam/formam as gerações mais novas. É sempre um mundo novo, construído na e pela linguagem cinematográfica, que se abre para nós... (DUARTE, 2002, p. 106).

De este modo, la película se convierte en una herramienta con un potencial infinito para aplicaciones en la educación y contribuir al cambio educativo. El profesor debe ser el mediador/facilitador de las maneras de como el estudiante va a interactuar y extraer conocimiento e información de la película.

Es bastante común que los educadores piensen que sólo las películas llamadas de educativas, aquellas con los temas que se relacionan directamente con el contenido y las habilidades desarrolladas en el contexto de la escuela, tienen un propósito educativo y didáctico bien definido. Esta situación constituye una limitación del uso de los recursos audiovisuales como herramienta didáctica y pedagógica. Assim, conforme Viana (2010),

os filmes devem ser escolhidos pela articulação dos conteúdos e conceitos (a serem) trabalhados (ou já trabalhados) tendo-se em mente o conjunto de objetivos e metas a serem atingidas na disciplina. Por isso,

certamente não serão encontrados filmes próprios para todos os conteúdos, tendo de haver conexão do conteúdo do filme a ser trabalhado com a disciplina lecionada.

Cualquier película tiene mucho más que se puede ver, ella representa el pensamiento humano y la creación de un modelo social, determinado momento histórico y, por lo tanto, educa y lleva una reflexión y una impresión del mundo. El video como un medio educativo tiene un gran potencial, ya que es más fácil para que un niño, adolescente y también para un adulto, absorba la información derivada de los estímulos audiovisuales. La película ayuda al profesor a exponer el contenido como enfoque temático para ilustrar los conceptos y demostrar experimentos. Coelho y Viana apoyados en Carmo (2003) dicen que

O cinema como prática pedagógica pode fazer o aluno se interessar pelo conhecimento, pela pesquisa, de modo mais vivo e interessante que o ensino tradicional, apoiado em aulas expositivas e seminários. O porquê do cinema na escola só se justifica se ele desperta o interesse pelo ensino no sentido tradicional, e, ao mesmo tempo, mostra novas possibilidades educacionais apoiadas na narrativa cinematográfica (CARMO, 2003, s.p.).

Por lo tanto, la utilización de películas en aula, torna las clases más dinámicas y el cotidiano escolar pasa a ser menos aburrido para los profesores y alumnos. También hace con que el estudiante se involucre más en clase por el factor de “salir del común”, pero siempre relacionado al contenido programático de la disciplina.

Uso de juegos en clase de ELE

El arte de jugar se hace presente en la mayoría de los individuos en general. Sabiendo que los juegos hacen parte fundamental de la formación y desarrollo desde niños, podemos utilizar ese factor como una importante herramienta para la práctica pedagógica. Para Decroly (1926 apud Kishimoto, 1994),

Certos processos de aquisição de conhecimentos são possíveis quando tomam a forma de jogo. Para Abreu (1993), os jogos são importantes na escola porque fazem parte do universo infantil, ou seja, são objetos sociais que trazem em seu contexto uma infinidade de conteúdos que integram as disciplinas escolares.

Pensando en eso, a seguir presentaremos el juego “Salvando la Aldea”, que sirve tanto para introducir temáticas y contenidos nuevos como para hacer repasos de lo que ya fue trabajado.

Salvando la Aldea

Este es un juego de tablero que se inspiró en la película “El Libro de la Vida” que cuenta la historia de un grupo de niños rebeldes que son referidos a una visita guiada por el museo, como castigo por mal comportamiento. Allí, una guía diferente resuelve ir por una ruta alternativa y los presenta al Libro de la Vida, que contiene una historia a modo de leyenda de dos jovencitos, Manolo y Joaquín, que viven en un tradicional pueblecito mexicano y compiten por el amor de María. Detrás de esa apuesta están también dos espíritus, La Muerte y Xibalba, que tomarán parte por cada joven, inclinándose por alguno de ellos para saber quién conquistará a la dulce María. A partir de ese momento comienza toda una aventura muy vertiginosa que lleva al

espectador al mundo de los vivos y de los muertos con fantástico colorido y definición.

La celebración del Día de Muertos es un trasfondo que no solo sirve para mostrar esta tradición mexicana, sino que puede servir para que los más pequeños interpreten la muerte desde otra perspectiva. Los lazos de la familia y la amistad y el infaltable amor, también aparecen como moraleja, pero el mensaje más destacado y poco visto es el antitaurino, especialmente porque en algunas regiones de México tienen a la tauromaquia como patrimonio cultural inmaterial desde 2011, polémica decisión que le da el carácter de arte a esta práctica.

¡Lea detenidamente toda la información antes de empezar el juego!

Rango de edad: a partir de los 8 años

Se puede utilizar para:

- Introducir el conocimiento sobre los temas: colores, familia , números , ropa, alimentos , animales ...;
- Promover estudios complementarios de la lengua española, la comunicación oral y la comprensión;
- Incluir contenidos sobre la cultura de otros países;
- Evaluar el conocimiento sobre estos temas;
- Desarrollar la habilidad del equipo de trabajo.

Número de participantes (estudiantes):

3 jugadores o 3 pequeños equipos, representados por hasta 4 jugadores.

Se necesita:

- 01 dado.
- Personajes (Joaquín, María y Manolo).

Elementos de juego:

- Reglas;
- Hojas (que contiene las funciones establecidas en cada casilla del tablero : bonos , obligaciones , sanciones y preguntas);
- Un tablero.

Preparativos para el juego:

Ver la película “El Libro de la Vida” y recordar todo el contenido que ya se ha visto para interactuar con el enfoque propuesto de los temas abordados, que estarán presentes en el contenido de este juego. Asegúrese de que las fichas estén bien separados en categorías (véase el artículo sobre las casillas del tablero). Se barajan las fichas en cada categoría por separado, con la ficha de las tareas orientados para abajo. Ponerlos apiladas al lado del tablero.

Aparte un peón por cada jugador o equipo y póngalos en el comienzo del tablero.

Conocer las casillas del tablero:

Casa Pregunta: Cuando un peón se detiene en esta casa, tiene que responder preguntas sobre los temas abordados. A continuación, se dará a conocer preguntas sobre la película y el contenido ya presentado en clase. El educador puede adaptar de acuerdo a los contenidos que están trabajando con el grupo.

Casa penalidades: el jugador que detenerse en esta casa volverá automáticamente el número indicado en el dado de viviendas.

Casa obligatoria: el jugador tendrá que pasar por la casa antes de terminar el juego.

Cómo funciona el juego: Inicio del juego: Todos los jugadores tiran los dados para determinar cuál será el orden de participación en el juego. El orden de participación es el que obtiene el máximo rendimiento empieza el juego, avanzando o numero que sacó.

La casa en la que se para el jugador la tarea que debe responder o ejecutar (Preguntas, bonificaciones, penalizaciones).

Si el participante se detiene en las casas de "Bono" o "Pena": El jugador realiza automáticamente la función descrita en la casa y pasa el turno al otro equipo.

Si el jugador se detiene en las "Preguntas": Un jugador del equipo contrario (siempre lo anterior) saca una ficha de la casilla correspondiente al personaje elegido por el jugador o equipo y lee en voz alta para el equipo que va a realizar la tarea. Si el equipo responde correctamente a la tarea, lance los dados de nuevo, camina el número de las casas con el peón, lleva a cabo la tarea siguiente y así sucesivamente. Si el equipo contesta mal, el derecho a lanzar los dados y avanzar las casas pasa al equipo contrario. Antes de proceder con el juego, el equipo oponente debe decir cuál sería la respuesta correcta y eliminar esta carta del juego. Gana el equipo que viene primero en el extremo de la tabla. Pero al final, todo el mundo gana, aprendiendo y divirtiéndose.

Consideraciones finales

Con este trabajo he pretendido mostrar de modo simple una alternativa a los métodos tradicionales de enseñanza con el uso de los juegos en el aula de español. Se ha tratado de dar una visión diferente a la enseñanza y aprendizaje del español, en la que tanto los profesores como los alumnos disfruten esa asignatura.

Debido a la facilidad que supone introducirlo en casi cualquier momento del proceso educativo, el juego puede desempeñar diferentes funciones, desde ser el núcleo de la actividad, la presentación de un nuevo contenido, pasando por ser el complemento a un ejercicio, hasta ser el elemento de repaso de las estructuras trabajadas en clase. El juego es una excelente herramienta pedagógica que permite practicar

estructuras lingüísticas muy variadas y adquirir conocimientos socio-culturales del país de esa lengua. El juego facilita planificar actividades para que los alumnos sean capaces de utilizar esas estructuras con el propósito de comunicarse en situaciones reales.

El alumno adquiere conocimiento a través del juego y la motivación se desdibuja entre la obligatoriedad y la rutina de la clase. En los juegos, la participación de los alumnos es voluntaria y prestan más atención a los contenidos de la unidad si saben que los van a necesitar a posteriori para algún tipo de juego, y por lo tanto, mejoran su atención y rendimiento en general. De igual forma, el profesor puede evaluar las destrezas orales y auditivas de los alumnos sin que ellos se sientan presionados. Eso es lo que todo profesor debe buscar, tornar las clases significativas y despertar el interés del alumno, no por la evaluación sino por el conocimiento.

Referencias Bibliográficas

- COELHO, R. M. F.; VIANA, M. C. V. *Autilização de filmes em sala de aula: Um breve estudo de ciências exatas e biológicas da UFOP*. Disponible en: <http://www.pucrs.br/famat/viali/recursos/filmes/C13.pdf>. Acceso el 28 set. 16.
- Da SILVA, A. P. *A importância dos jogos / brincadeiras para a aprendizagem dos esportes nas aulas de educação física*. Disponible en: http://www.ufrgs.br/ceme/uploads/1381975809Copia_de_Monografia_Antonia_Pereira_da_Silva.pdf. Acceso el 29 set. 16.
- FRISON, L. M. B.; SCHWARTZ, S. (2002) *Motivação e aprendizagem: avanços na prática pedagógica*. Ciências & Letras, Porto Alegre, v.32, n. 32, p.117-131, jul/dez.

JOHNSON, K. (2008) Aprender y enseñar lenguas extranjeras: una introducción. Trad. Beatriz Alvarez Klein. México: FCE

PAIVA, L. (2014). *Aquisição de segunda língua.1*. Ed.- São Paulo: Parábola Editorial.

Gamificación: estrategias para innovar en el aula de Magisterio

Silvia Susana Borba
Sierra

Aspectos generales de los 4tos. A y B de Magisterio -estilos de aprendizajes e inteligencia emocional-

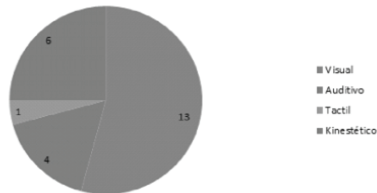
Ambos grupos son muy heterogéneos en cuanto a la formación que persigue cada estudiante, algunos de ellos tienen muy claro con que nivel pretenden trabajar al ingresar formalmente a una escuela y otros cursan las carreras de profesorado y educador social.

El rango etario de dichos estudiantes varía entre los 20s y 40s, hay alumnos que viven en la ciudad de Paysandú, otros viajan varios kilómetros a diario para asistir a clase y otros son de la ciudad de Young distante 60km del centro de estudio. Algunos de ellos interrumpieron su formación en algún momento de su vida y otros continuaron inmediatamente de terminar el nivel secundario. Hay 24 alumnos por grupo.

Estilos de aprendizaje

Del análisis de los resultados del test surge que los alumnos de **4to. Ay B** de Magisterio despliegan como fortaleza el aprendizaje en forma denominada “visual” de acuerdo al modelo VARK desarrollado por Neil Flemming.

ESTILOS



Al momento de la planificación se tendrá en cuenta de acuerdo al cuadro generado por Lozano. No implica que se descuiden los estilos de los demás estudiantes sino que por el contrario se variará en la planificación y los instrumentos a usar para potenciar todos los estilos y mejorar las habilidades de aprendizaje.

Inteligencias múltiples

También se realizó test para determinar cual de las inteligencias múltiples de Howard Gardner se destacaban entre el grupo de alumnos con el siguiente resultado para 4to A y B respectivamente,

“La teoría de las inteligencias múltiples es un modelo de concepción de la mente propuesto en 1983 por Howard Gardner, profesor de la Universidad de Harvard, para el que la inteligencia no es un conjunto unitario que agrupe diferentes capacidades específicas, sino como una red de conjuntos autónomos, interrelacionados”.

Teoría de las inteligencias múltiples - Wikipedia, la enciclopedia libre https://es.wikipedia.org/wiki/Teoría_de_las_inteligencias_múltiples

“La inteligencia es, según Howard Gardner, la capacidad que tenemos cada uno de nosotros para resolver problemas cotidianos o para ofrecer servicios dentro del propio ámbito cultural. Para él se trata de una destreza que, en parte, viene marcada genéticamente, pero que a su vez se puede desarrollar. Nuestras capacidades se pueden potenciar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, nuestras experiencias, la educación recibida, etc”.

Taxonomía de Bloom (revisada). Pensamiento crítico

Teoría del Filtro Afectivo y Pilares de UNESCO

“La pedagogía, desde un punto de vista proactivo, debe seguir el ritmo y avance de los cambios sociales que se viven en nuestras aulas y por lo tanto es el deber y obligación del docente de proveer a sus estudiantes con posibilidades que realmente los desafíen a enfrentarse con nuevos contextos, nuevas formas de mantener la atención del alumno y especialmente a desarrollar el pensamiento crítico. Es por eso que la suscrita docente entiende pertinente incorporar o tal vez, reincorporar, el juego en el aula bajo otra mirada diferente.

El desarrollo de este proyecto supone el despliegue de habilidades cognitivas desde un nivel de simple reconocimiento hasta el tope con la creación de un instrumento. Bloom formuló su teoría de Dominios del Aprendizaje y pretendió ser una forma de evaluar si luego de recorrido el proceso, el alumno había adquirido nuevas habilidades. El desglosa su taxonomía en tres grandes dominios de actividades educativas: cognitivo, afectivo y psicomotor. Estos tres están presentes en el desarrollo de este proyecto que abarca casi todo el ciclo de clases”. (BORBA, 2016 Concurso Buenas Prácticas de UNESCO)

“En los años 90, antiguos estudiantes de Bloom, Lorin Anderson y David R. Krathwohl, revisaron la Taxonomía de su maestro y la publicaron en 2001 [3]. Uno de los aspectos clave de esta revisión es el cambio de los sustantivos de la propuesta original a verbos, para significar las acciones correspondientes a cada categoría. Otro aspecto fue considerar la síntesis con un criterio más amplio y relacionarla con crear (considerando que toda síntesis es en si misma una creación); además, se modificó la secuencia en que se presentan las distintas categorías”. Desde mi punto de vista la relevancia mayor de dicha revisión consiste en llevar al tope de la pirámide la creatividad en lugar de la evaluación, durante este proceso el punto focal está en motivar al alumno en que pueda aprender a crear su propio material didáctica y no depender de costo monetario que a veces no puede sostener.

“Otro aspecto relevante que se trabaja en este proyecto tiene que ver con la Teoría del Filtro Afectivo de Stephen Krashen, los alumnos que cursan Lenguas Extranjeras generalmente acuden a clase con el nivel de segundas lenguas adquirido en su formación secundaria. Es muy común escuchar que digan “no se Inglés y no entiendo nada” esto presupone un bloqueo inicial donde el filtro afectivo se encuentra tal algo que no permite al docente poder generar un vínculo que luego de lugar al proceso de enseñanza- aprendizaje o como me gusta decir a mi saber, el proceso de re descubrir cuanto se y lo ignoro. Krashen argumenta que para que el LAD o dispositivo de adquisición de lenguaje se active y permita los procesos cognitivos y metacognitivos es necesario que el aprendiz se focalice en el contenido y no en la lengua en la cual estamos accediendo a ese conocimiento, ese es el eje fundamental en este caso, el contenido, Gamificación”. (Borba, 2016 Concurso Buenas Prácticas de UNESCO)

“Por otro lado y no menos importante es trabajar el concepto de Pensamiento Crítico, “El pensamiento crítico es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales.”

Un pensador crítico y ejercitado:

- Formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión.
- Acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente.
- Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes.
- Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas.
- Al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente.

Antes de pasar al contenido quiero agregar que desde hace muchos años tengo apego al postulado de UNESCO de que los alumnos deben APRENDER HACIENDO, uno de los pilares básicos en Educación, por eso en los trabajos que propongo me convierto casi en un director de orquesta, solo dirigiendo esfuerzos para que todos ejecuten sus habilidades de la mejor forma posible.

Como se podrá apreciar estos cuatro fundamentos teóricos rigen mis trabajos, sin importar cuál sea el tema elegido para ese momento porque entiendo que desafía profundamente la mente del estudiante". (Borba, 2016 Concurso de Buenas Prácticas de UNESCO, excepto lo que cito fuente)

Gamificación

Comencemos con una definición de diccionario de la palabra gamificación: Definiciones web

La gamificación, o ludificación, a veces traducido como jueguización o juguización, es el uso del pensamiento y la mecánica de jugabilidad en contextos ajenos a los juegos, con el fin de que las personas adopten cierto comportamiento.

<http://es.wikipedia.org/wiki/Gamificación>

En virtud de la dificultad de acceso al material en español, recurro a blogs educativos para apoyar el trabajo.

Gamificación: el aprendizaje divertido (Gaitán, Virginia)

La Gamificación es una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados, ya sea para absorber mejor algunos conocimientos, mejorar alguna habilidad, o bien recompensar acciones concretas, entre otros muchos objetivos.

Este tipo de aprendizaje gana terreno en las metodologías de formación debido a su carácter lúdico, que facilita la interiorización de conocimientos de una forma más divertida, generando una experiencia positiva en el usuario".

<http://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>

Casi todas los blogs o páginas que encontramos al momento de interiorizarnos del tema guiaban a plataformas ya prontas donde se ofrecen los juegos digitalizados y/o para vender. Como el objetivo del proyecto es que el alumno pueda crear su instrumento es que se estudian otros textos (aparecen en la bibliografía, están en inglés) que sugerían estrategias para que el juego fuera efectivo y no fracasara de ser posible, técnicas de creación de juegos, una infografía muy interesante para conocer el desarrollo de esta técnica comenzando en el área laboral para luego en 2010 desplazarse al sistema educativo. Aquí se puso en juego el análisis (Bloom), la crítica de que hacer, como hacer, las preguntas por parte del docente de que desafíos significaba para el alumno que lo usaría.

"El modelo de juego realmente funciona porque consigue motivar a los alumnos, desarrollando un mayor compromiso de las personas, e incentivando el ánimo de superación. Se utilizan una serie de técnicas mecánicas y dinámicas extrapoladas de los juegos".

Objetivos del proyecto:

El objetivo general buscado con este trabajo fue el de crear instrumentos lúdicos con fines académicos, para llegar a tal objetivo los alumnos recorrerían etapas previas. En primer lugar, debieron escribir objetivos que estén contextualizados con las tareas de aula y el nivel de la audiencia; en segundo lugar, desarrollar la actividad completa y definir el instrumento lúdico; en tercer lugar, crear el instrumento lúdico (no podía ser digital ya que la mayoría hace su práctica en escuelas de contexto crítico y no cuentan con este recurso, cuando les toque en

otro escenario podrán desplegar esa opción; tenía que involucrar el reciclado de materiales y no se podía comprar uno hecho) y por último, presentar a evaluación el instrumento para verificar si sirva para validar el objetivo perseguido.

En el primer paso se apela al pensamiento crítico del alumno, pensar en su aula, los alumnos con los que trabaja, edades, pensar en la teoría estudiada en otras asignaturas pensando que pueden hacer o no, valorar todo el tiempo variables que –siguiendo el pensamiento de la Gamificación- podría hacer fallar el instrumento.

El segundo paso fue planificar toda la actividad basada en el objetivo.

En tercer lugar, llegamos al tope de la Taxonomía de Bloom, CREAR, poner en juego todo su potencial cognitivo para lograr el objetivo más el plus de lo solicitado por la docente y que expliqué.

En cuarto lugar, presentar para evaluación el instrumento. Ya se cumplió la etapa de presentación en el aula (previo a varias etapas de cuestionamiento por la docente para corregir objetivos, pasos a desarrollar en el aula que no implicaban ninguna actividad relevante en el pensamiento del alumno, sino meros movimientos mecánicos y también en el apoyo de los compañeros para ajustar el instrumento) (ver fotos anexas) ahora solo resta que se presente como 2do. Parcial del año trabajando con los alumnos en cada nivel elegido". (Borba, 2016 Concurso de Buenas Prácticas UNESCO)

Resultados y discusión:

El presente trabajo se desprende resultados cuantitativos y cualitativos. Comencemos con los primeros, el 100% del alumnado participó activamente en el trabajo, varios de ellos se frustraron durante el proceso de escribir el objetivo porque no satisfacía las necesidades del pensamiento crítico, a modo de ejemplo, estudiante de profesorado de Visual y Plástica, proponía trabajar connotación y denotación

basada en un paisaje al cual había que pegarle los personajes y explicarlo. Todo el material era provisto por la docente, las opciones de armar ese paisaje era condicionado por las figuras recortadas y aportadas por la misma. Se le sugirió: traer una hoja en blanco y revistas que pudieran proveer los materiales necesarios para formar el paisaje y luego agregarle los personajes basados en el criterio de selección del alumno, según su propia interpretación de la consigna de trabajo. Se estimula el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la valoración de lo que elegirá y por supuesto el docente siempre tiene la chance de evaluar el trabajo con un espectro más amplio. O, también, trabajar química con inicial 3, todo un desafío para la alumna de buscar como instrumentaba la selección de sólidos y líquidos, finalmente lo logro usando la vida real, el aula como fuente de información real, otro planteamiento interesante la alumna de profesorado de Matemática, quería enseñar prismas y cubos y buscó varias opciones hasta que finalmente luego de superar ella misma la difícil selección de cómo, llegó a usar solo palitos de brochette y plasticina. El desafío fue cortar tanta cantidad necesaria que no faltara y no sobrara cuando los alumnas pasaran a buscar y también en realizar las bolitas de plasticina necesarias para los vértices. Finalmente la frase estudiada: "80% es psicología y 20% material" fue una constante en el trabajo previo a la presentación.

La mayor parte del material utilizado para la creación de los instrumentos fue reciclado: botellas de plástico convertidas en bolos, cajas de cartón, tapas de botellas, telas, madera, etc; se potenció el cuidado por el medio ambiente durante el proceso y también el ahorro de dinero en materiales didácticos.

El colorido y prolijidad de la presentación de los trabajos del 100% de los alumnos fue excelente (fotografías al final), se corrigieron algunos detalles porque toda la clase dio devolución del potencial de cada instrumento y sus posibles variaciones. Los instrumentos logrados abarcan desde inicial 3-4 y 5 a todo el ciclo primario. También para Ciclo Básico y Bachillerato, dada la diversidad de carreras de los estudiantes.

Solo resta la evaluación de la suscrita durante el segundo parcial que tendrá lugar en breve, pero que sin dudas su aplicación justificará ampliamente el trabajo realizado y que garantiza que el alumnado recorrió un camino de aprendizaje que podrá replicar con cualquier contenido a lo largo de su trabajo de aula en el futuro inmediato cuando obtengan su tan ansiado título de Maestro o Profesor.

Webgrafía

<http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloom>

CuadroTaxonomía de Bloom revisada y digital

<http://www.espaciosantillanaespanol.com.br/el-filtro-afectivo-y-la-adquisicion-de-una-segunda-lengua/>Teoría Filtro Afectivo de Stephen Krashen

http://datateca.unad.edu.co/contenidos/551055/UNIDAD_TRES/mini_guia_del_pensamiento_critico.pdf Pensamiento Crítico

http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF Pilares de la Educación, UNESCO, Jacques Delors

<http://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>



Are you serious? Using humour in the classroom:

Why, dos and don'ts

Prof. Juan Andrés Pereira de Souza, MA

Introduction

After almost ten years being a teacher in the night shift, I have come to realise about the importance of keeping a good sense of humour in class. All along these years, I have had students of a wide range of ages, from 16 to 65 years old. Some of them took care of their baby brothers while others worked all day long to support their families. However, one thing most of them had in common was the signs of tiredness reflected on their faces. Some, you could see, were fighting to keep awake. Others kept drinking maté to soothe their hungry stomachs.

This scenario poses quite a challenge for any teacher, let alone a recently graduated one. Dealing with the night shift was not explicitly included in my plan of studies. This is where my intuition took charge and I started implementing short, silly jokes to lighten up the class and keep students' attention on what I was saying or doing. In such a context, rapport-building is crucial because of the age difference between the teacher and some students and, most importantly, to encourage students to participate and collaborate with each other. I have learnt that humour has enabled me to achieve this and even made my lessons memorable as most of my former students have told me.

In the pursuit of improving my teaching practice and make better informed decisions I have explored the current research on the topic and also reflected upon my own context. The following paper is a compendium of these findings and an attempt at shading some light into this topic that, in my understanding, can enhance and improve the teaching and learning processes provided it is used wisely.

In this paper I will explore some of the current research on the topic, with an emphasis on the reasons for the use of humour in the classroom. Because it is mainly a psychological phenomenon whose effect can alter the classroom dynamics, humour draws attention to psychology and neuroscience as well as the pedagogical field. Humour and laughter can empower the teacher to create a bond between him/her and the students. It can foster the creation of a relaxed environment of trust and companionship.

However, humour has its limitations and even controversial side. Not any kind of humour can be used within the classroom and caution should be taken as it can spoil an otherwise excellent class. This paper also deals with this aspect and provides a non-exhaustive list of topics to avoid and prevent joking about.

Finally, some practical ideas will be provided, to include humour in class work.

But before that, one crucial question needs to be addressed: what do we mean by humour? Why is it important in our lives? Let that be the beginning of the theoretical background for paper.

Theoretical background

What is humour?

The Longman Dictionary of Contemporary English defines humour as “the ability or tendency to think that things are funny, or funny things you say that show you have this ability” (LDOCE, 4th edition). Following this definition, humour does not only refer to what we say (or do) but also how other people interpret those things. It is a two-way mechanism that produces a certain response. When this response is positive and the receiver finds the situation funny, the most common indicator is laughter. When the response is not positive and the receiver finds the situation insulting, offensive or demeaning, other indicators might arise such as anger, bitterness or even tears. This ambivalent potential is what makes humour such a difficult and resisted technique to use in the classroom.

There are two main sides to humour, a cognitive side that defines how our brain generates or understands the funny information and the affective one, which has to do with how we respond to that stimulus (Krause, 2014: 3). Both of these components are very much related to the context and culture in which the participants are immersed. The social norms limit the type of humour to be used or even whether to be used. You will not use the same type of humour in a meeting with your closest friends than at work or in class. And you will certainly not use humour at all at a funeral, although in certain cultures this might be permitted or even fostered.

Krause (ibid.), citing Fry (1994) explains that humour is “a genetic, biological characteristic of the human race” and that “a sense of humour (...) can be seen as a kind of psychological fingerprint, distinctive for each person”. This makes sense as, what sometimes may be amusing for one person, might not be such for another. Hence, for humour to be successful it must be shared between all participants, i. e. there needs to be some common ground and implicit agreement between the participants that the stimulus will be perceived as entertaining and worth delivering / receiving. This adds a new ingredient in the recipe for success of humour: the age distance between the participants. What older generations might find funny may not be perceived as such by younger people and *vice versa*. Another aspect is what Strong (2014) refers to as “*the line*” which he defines as an imaginary line between the offensiveness and inoffensiveness continuum, that moves towards one extreme or the other according to the sensitivity of the individual at a given time of the day, the familiarity they have with their interlocutor or the degree of formality of the situation.

In conclusion, humour is inherent in human behaviour. It is tightly tied to the social context in which the situation evolves as well as the cultural beliefs and norms that surround the interlocutors. And finally, it also depends on the information shared by the sender and receiver and the generational gap between them. All these aspects are

present in the classroom context and pose a big challenge to the humour-enthusiast teacher as it can hinder or enhance the language learning process.

Why use humour in the classroom?

The common saying *laughter is the best medicine*, summarises the importance of humour in our daily lives. When we laugh naturally our body experiences a number of biological changes that go from brain activity in many of its areas, increase in blood pressure and cardiac rate and muscle relaxation, amongst others. That is, one simple, enjoyable activity generates a stream of effects that contribute to our well-being (Brain, 2000).

The cognitive component is enhanced through the generation of an environment in which relaxation is fostered. As Hackarton et al (2001) put it “recall and recognition are enhanced through humour (...) humour increases one’s ability to understand the information”. Krause also interprets Sylwester (1994) to underline that it is positive emotions (such as those fostered by the use of humour) that give relevance to memories and as a consequence these “tend to be easily recalled during a similar emotional state later on”. This is also supported by Aboudan (2009) on the basis that research shows that students pay more attention to class when humour is used. This knowledge empowers the teacher with a very important tool: to resort to humour as a *mnemo*-technique.

Humour has a second, more emotional advantage: the relaxation. When students are laughing, they lower any defensive attitude they might have. Any traces of resentment between peers are forgotten and introvert students may behave in a more open way (Chiasson, 2002). Even people who do not know each other might suddenly be on the same wavelength. This is perfectly portrayed in the short film “Merçi” (Rabette, 2002), in which a bunch of strangers on a train start communicating through laughter. Even though no words are uttered, the looks and expressions on each character’s faces

demonstrate there is a shared understanding of how *liberating* the laughter has been for everyone.

In the foreign language classroom, students are under the pressure of understanding a new language and culture which are not within their everyday reach. When that comprehension also implies whether or not they succeed in the subject and pass the tests, the tension is increased. The teacher might be seen as an enemy, intending to make them fail through an unintelligible code. This might produce a mental and affective block of rejection to whatever is said, with the consequent feeling of hatred towards the subject and teacher. This is what Krashen (1985) calls a high affective filter. In Krause's words:

"According to Krashen, a student's feeling of anxiety builds up an affective filter, a mental block which makes the individual generally unreceptive to language input. Thus, the learner cannot utilize "the comprehensible input (he or she) receive(s) for language acquisition" which keeps him or her from making further progress in the specific target language" (Krause: 2014)

Through my experience in the night shift, this is often the case of adult learners who retake their studies. More often than not they claim to hate the subject because their prior experiences were frustrating. In such instances, the development of a good rapport between teacher and students becomes crucial. Humour is a powerful ally to create a bond and feeling of trust in the classroom. In Strong's words "a teacher who demonstrates a willingness to understand humour can open a whole other avenue of communication" (op. cit.).

However, does everything and anything go for the sake of laughter? Where is the line drawn for the use of humour? In the next section I will explore the dos and don'ts of the use of humour in the classroom. Later still, I will provide some practical ideas to generate funny situations to make the classroom a bit livelier.

Development

This section deals with some ideas I have gathered in my experience and from the current literature. They are suggestions intended to guide the teacher to make a better use of humour in the classroom. Using humour does not necessarily imply telling jokes (though they might help as well if you have got the talent to do it). Amusement can arise from the implementation of the right resources. However, as stated before, caution must be taken as a misuse of humour can result in very bad situations.

How much is too much?

To be funny is not an easy task. Self-confident, easy-going people might find the use of humour as a natural asset in their characters. We have all encountered at some point that friend or acquaintance that is usually the *centre* of the attention at parties. They always have a joke up their sleeves and contribute to make the reunion more casual and enjoyable.

However, this is not the case for everyone. Some people are shier and more self-aware; they certainly do not want to behave ridiculously. And if, above all that, you are a teacher and your authority in the classroom depends on how highly your students think of you, you will probably not want to be put on the spot. Nevertheless, if you are self-assured and understand that this will derive in a better understanding and higher engagement of your students, then humour might be the right tool for you. This is what Wanzer (2002) cited by Krause, defines as Humour Orientation (HO), which is a personality trait measured according to a scale. In her findings, the level of HO holds direct correspondence with how much learning students perceived to have, i. e. the more HO, the higher learning.

However, it is my opinion that this might be successful provided you use short and concise jokes or if you do it every now and then. If there is a constant resort to humour in every class or every two words, a

backfire effect can ruin your lesson. Students get bored, humour is no longer a novelty for them and they will start losing motivation. An even worse outcome might be a loss of authority, credibility and respect. As Chiasson (2002) puts it “others associate humour and its use with non-productivity. Students can’t be learning if they are laughing”.

Things to avoid (at all costs)

A paramount aspect to avoid in humour is resorting to controversial topics, such as religion, politics, minorities’ stereotypes or even sports that generate strong fandom (in Uruguay, this would mean to avoid joking about football, for example). Humour that tackles delicate topics in which people may feel strongly about one stance or another, will inevitably lead to resentment or unnecessary quarrels. As teachers we must be models to our students (despite their ages) and consequently behave accordingly to the social norms of peaceful relationship.

A further, more delicate matter is the use of humour as a means for bullying. Strong (op. cit.) explains that through the development of in-group jokes, students may feel left aside or rejected. This can be seen in the film *Merçi* when a new passenger enters the train and all the other passengers try to contain their laughter. Some students may use name-calling as a secret code to refer to a certain peer, teachers must be aware of this to discourage this type of attitudes and above all, not take part in them.

Finally, another unethical behaviour could arise when teachers make fun of their colleagues or another adult within or outside the institution. If it is a fellow teacher, this is even worse as it can promote disrespect in the students.

What shall we do?

The following are some aspects one should bear in mind when creating amusing situations (some of these and others can be found in Chiasson, op. cit.):

- Be ready to laugh at yourself and with the students (with a special emphasis on the difference in meaning of both prepositions).
- Use short and concise jokes (you are not a stand up comedian in charge of a long monologue).
- Make good use of body language, facial expressions and different tones of voice or intonations (if you make a joke while keeping a straight face, the confusion in the students' faces at the beginning will result in laughter when you wink at them or do as if you were trying to contain laughter).
- Use the surprise element (unexpected jokes can help lighten an almost boring class).
- Suddenly turn to L1 with a funny expression (this will also provide some relief to the students' ears).

Some practical ideas

Here are three suggestions that can foster a change in the pace of the lesson and elicit some giggles from the students

Creating captions.

This is not a new technique. In fact it is common to use it in order to foster creativity, revision of vocabulary and structures. Nonetheless, if you want to make it funnier you can search for funny pictures of animals on the Internet and have the students work in groups or pairs to think of the best caption for them. I propose that the

pictures are about animals since they may guarantee not to be offensive or inappropriate.

Short jokes

A variation of the previous is to find pictures with funny texts, something that has come to be known as *memes*. The short texts in them not only use colloquial, pragmatic language, but can also serve as an opportunity to teach double meanings of words or expressions, phrasal verbs and slang, among others.

Gifs

When I teach adjectives for feelings, I usually take A4 pictures of the emotion and conduct a matching activity with the students (I may even add the phonetic transcriptions to match, so as to make it more challenging and introduce the phonemes). However, I have discovered that when you search for gifs related to emotions (an image type of file that supports animated format) you can find very funny, exaggerated files that make clearer what the feeling means and at the same time offer an amusing moment. This can also be used for teaching / revising other types of vocabulary.

Conclusion

The use of humour in the classroom is both possible and beneficial for our students. It promotes a more relaxed environment, fosters understanding and memorisation and enables the teacher to establish a closer relationship with their students. This holds its basis on research conducted in many fields, among which are Biology, Neuroscience, Psychology, Sociology and Pedagogy.

Even though some authors argue that it makes the teaching and learning processes less serious, others have shown that research conducted on students' opinions demonstrate they regard funny

teachers as more memorable and easy to understand than those who do not use humour.

Nonetheless, this must be used with caution to avoid students to feel hurt, offended or bullied. It should also be used in small doses so that it does not become dull and ridiculous. One good way, if you are not good at telling jokes, is to use resources that may promote laughter or at least some giggles. The abundance of materials on the Internet allows a creative teacher to plan a lesson that is both attractive and motivating for all the participants.

Bibliography

ABOUDAN, R. (2009) *Laugh and learn: humour and learning a Second Language*. International Journal of Arts and Science

ASKILDSON, L. () *Effects of humour in the Language Classroom: humour as a pedagogical tool in theory and practice*. University of Arizona

BRAIN, M. (2000) *How laughter works*. HowStuffWorks.com. Retrieved 26/09/16 <http://science.howstuffworks.com/life/inside-the-mind/emotions/laughter.htm>

BRENES, J. (2014) *Make 'em laugh: Using Humour to promote learning in Language and Literature classrooms*. University of Western Ontario

CHIASOON, P. (2002) *Using Humour in the Second Language classroom*. The Internet TESL Journal

Elias, M. (2015) *Using Humour in the classroom*. Edutopia retrieved 16/06/16 from <http://www.edutopia.org/blog/using-humor-in-the-classroom-maurice-elias>

KRAUSE, R. (2014) *Humour – An 'Important spice to Use in Teaching'? On humour and its uses in English as a Foreign Language Classrooms*. Freie University Berlin

RABETTE, C. () Merci! (film) retrieved 16/06/16 from <https://www.youtube.com/watch?v=YdQnuqFID7U&feature=share>

STRONG, T. (2014) You've got to be joking: humour and education. In TEDx Queens University. Retrieved 16/06/16 from <https://www.youtube.com/watch?v=7IVWbpfX9xY>



Proyecto “Construyendo una Identidad Profesional” en clases de español

Taiane Silva de Oliveira
Doralice da Silva Machado
Mara Belém da Silva
Profa. Dra. Cristina Pureza Duarte Boéssio

Introducción

El objetivo de este trabajo es relatar y reflexionar sobre la práctica vivenciada en el salón de clase, que trata de la importancia de trabajar con intercambios culturales en una región de frontera. El proyecto fue desarrollado en el año lectivo de 2014, en la “Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Pagliani”, situada en la ciudad de Jaguarão/RS, a través del “Programa Institucional de Bolsas Iniciação Docência – PIBID”, financiado por la “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior – CAPES”, subprojeto de Letras, en la “Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA/Campus Jaguarão”. La propuesta fue desarrollada por tres becarias, acompañadas por su supervisora durante seis encuentros. En este proyecto buscamos realizar una intervención con los alumnos brasileños, del séptimo y del noveno año (nocturno) de enseñanza fundamental, con el objetivo de motivar a los estudiantes y hacerlos reflexionar sobre las posibles profesiones que elegirían para su futuro, puesto que en uno de los grupos habían personas de más edad, con la única esperanza de culminar los estudios secundarios. Siendo así, quisimos mostrarles que existían otras posibilidades, y que luego del término de secundaria podrían presentarse a una de las formas de ingreso a la universidad, como la prueba ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Teniendo en cuenta que vivimos en la frontera, utilizamos este contexto, en el cual los alumnos están inmersos, y propusimos un

intercambio cultural. Realizamos diversas actividades con el tema “Profesiones” con el objetivo de despertar su interés y también motivarlos a que fueran formando una identidad profesional, antes de concluir sus estudios en la escuela.

Esta actividad permitió realizar un intercambio cultural, entre alumnos de las dos ciudades: Jaguarão (Brasil) y Rio Branco (Uruguay). Dicha actividad consistió en llevar a los alumnos de la escuela brasileña, para una visita a la “Universidad del Trabajo del Uruguay” (U.T.U.). Allí, tuvieron la oportunidad de conocer diversos talleres, entre ellos: “Taller de Panadería y Gastronomía”, “Taller de Mecánica Automotriz” y “Taller de Carpintería”. Al estar allí, también tuvieron la oportunidad de exponerse a un contexto de inmersión en la lengua española, pues los profesores de la (U.T.U.), se dispusieron a presentar cada uno de “los talleres” impartidos en esa institución de enseñanza. Luego, llevamos a los alumnos a la universidad Federal do Pampa (Unipampa), para que hicieran una comparación entre los cursos ofrecidos en “Unipampa” y en “U.T.U”. Este trabajo motivó a los alumnos a reflexionar sobre su futuro profesional, y aprovechando cada actividad ofrecida, pudieron darse cuenta de que, luego de concluir la enseñanza secundaria, existe la posibilidad de realizar un curso superior, tanto en “Jaguarão”, como en “Rio Branco”, puesto que se ofrecen vacantes, en las instituciones mencionadas, de las dos ciudades.

Marco teórico:

La adquisición de la L2

Para la elaboración de este trabajo utilizamos varias referencias teóricas, concentrándonos en dos de ellas, por considerar que son las más importantes para la adquisición de una segunda lengua, además de utilizarlas en nuestras clases del proyecto PIBID; ellas son: Paiva y Johnson. Paiva presenta varias teorías que tratan de la adquisición de una segunda lengua, entre ellos la teoría más utilizada en nuestras clases es la de Krashen, puesto que explica de qué forma se da la adquisición de la segunda lengua, así como también

los medios utilizados para que ocurra ese proceso. Además de esas dos teorías buscamos trabajar con la hipótesis de la interacción propuesta por Hatch, pues creemos que la interacción es fundamental para la adquisición de una lengua, pues por medio de ella los alumnos intercambian informaciones y también con el profesor facilitando la adquisición del español.

Krashen (1985) establece cinco hipótesis sobre la adquisición de una segunda lengua que son las siguientes: distinción entre adquisición y aprendizaje de la lengua; el orden natural; el monitor; el input; el filtro afectivo.

En nuestras clases buscamos siempre trabajar con la hipótesis del filtro, afectivo y del input comprensible, pues creemos que un niño o un adulto necesitan estar motivados para querer aprender una determinada lengua nueva. Si el profesor no motiva al estudiante de una segunda lengua, posiblemente no obtendrá resultados positivos, para que eso ocurra tratamos siempre de ofrecer el input comprensible.

Es importante destacar las tres hipótesis citadas anteriormente, por considerar su relevancia. Por consiguiente, trabajamos nuestras clases, utilizando dichas hipótesis.

En La hipótesis del filtro afectivo, Krashen enfatiza que el individuo necesita estar “abierto” a la adquisición y que, para que eso sea posible, es necesario que su filtro afectivo esté bajo, o sea que el individuo esté abierto para el aprendizaje. De la misma forma que las actitudes y necesidades que el aprendiz posee, al aprender una segunda lengua. De esta manera creemos que los alumnos que son motivados y que poseen el filtro afectivo bajo, tienen más facilidad de aprender, que los individuos que no son motivados, o sea: pueden estar ansiosos y con baja auto estima. En la hipótesis del input comprensible, el aprendiz adquiere la lengua en el momento que está expuesto a ella, o sea, el profesor da el input comprensible al aprendiz, que escucha y comprende fácilmente lo que el habló, puesto que al tener su filtro afectivo bajo, eso hace posible que ocurra la comprensión.

En la hipótesis de la interacción descrita por Hatch, “el individuo aprende a conversar, interactuar y así con la interacción se

desarrollan las estructuras sintácticas". Para comprobar su hipótesis hace investigaciones de como ocurre la adquisición en una lengua materna, o sea, descubre que el aprendiz de una segunda lengua necesita interactuar con otras personas, pues si no lo hace, no va a aprender a comunicarse usando la segunda lengua.

Propuesta didáctica para la construcción de una identidad profesional

Nuestra propuesta fue desarrollada en seis encuentros con alumnos de 18 a 35 años de edad, en una escuela de la ciudad de Jaguarão-RS, Brasil. Trabajamos en nuestras clases en una perspectiva de adquisición, ofreciendo un ambiente natural, propicio para que los alumnos se sintieran a gusto.

Para desarrollar nuestra propuesta realizamos reuniones semanales, para planificar las actividades de las clases, pensando en la realidad de los alumnos en cuestión, considerando que se trataba de adultos. Elegimos este tema, pues el grupo con el cual trabajamos estaba compuesto por personas adultas, que estaban pensando en que profesión seguir luego de concluir los estudios secundarios. No se sentían motivados a seguir estudiando y creían no ser posible realizar un curso superior, debido a su edad. Por lo tanto, nuestro objetivo principal pasó a ser mostrarles que era posible hacer el curso que deseasen, teniendo apenas que realizar una de las pruebas de ingreso a la universidad, como el ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Para mostrarles otras oportunidades de estudios, propusimos un intercambio cultural con la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), en el cual los alumnos pudieron conocer algunos cursos profesionales ofrecidos por esa institución, tanto a uruguayos como a brasileños. Les hicimos ver a los alumnos, también, que el vivir en una frontera, nos permite ciertos privilegios como este, del intercambio; y para finalizar nuestra propuesta los llevamos a la universidad "Unipampa", en la ciudad de Jaguarão, para que compararan los cursos ofrecidos por cada una de las instituciones de enseñanza citados. Los alumnos fueron recibidos en la institución

brasileña, y conocieron los cursos allí ofrecidos, con la ayuda de los representantes de cada curso.

Nuestra intención fue motivar a los alumnos para el aprendizaje de una lengua extranjera, pues creemos que la hipótesis del filtro afectivo, propuesta por Krashen, es fundamental para la adquisición de una L2. Considerando que, cuando su filtro afectivo está alto tiene más dificultad y se “cierra” a recibir cosas nuevas, y cuando su filtro afectivo está bajo, la adquisición del input es recibida con más facilidad, estando “abierto” para recibir la nueva lengua, posibilitando, de esta manera, el proceso de adquisición.

Para el **primer encuentro**, propusimos la actividad “entrevista de empleo”, en la cual los alumnos, en parejas, pudieron idealizar una empresa que les gustaría trabajar. Siendo así, para desarrollar nuestra propuesta llevamos un cuestionario sobre la formación, las características y los datos personales necesarios para una entrevista de empleo. Entregamos el cuestionario a cada uno de los alumnos y les explicamos cómo iríamos a trabajar en la clase.

Después de estar con el cuestionario en manos, dividimos el grupo en parejas y ellos tuvieron que entrevistar a sus compañeros, utilizando el material que estaba en sus manos. Luego de la entrevista pronta propusimos que cada pareja idealizase una empresa, en la cual le gustaría trabajar y en la cual uno sería el trabajador buscando un servicio, y el otro sería el director de la empresa, que estaría contratando. Es importante destacar que los alumnos realizaron la actividad, intentando comunicarse siempre en español. Algunos miraban la hoja cuando se olvidaban de alguna palabra, percibimos así, la voluntad que tenían en representar la entrevista y siempre que no sabían algunas palabras nos preguntaban su significado y su pronunciación. En esta clase, estuvieron expuestos a la situación real de un dialogo para el empleo, adquiriendo el léxico de las profesiones trabajadas, además percibimos que después de esta clase ellos parecían cada vez más motivados, pues empezaban a creer que era posible la situación trabajada en sus vidas.

En el **segundo encuentro**, dando continuidad al tema de las profesiones, pasando rápidamente por todas, trabajamos utilizando

mímicas con los alumnos. Llevamos cartones con imágenes de personas en sus respectivas profesiones y dividimos el grupo en dos. Luego, sorteamos los cartones entre los dos grupos y después cada alumno de los grupos tuvo que hacer mímicas de la profesión que estaba en el cartón, para que los compañeros adivinasen. El grupo que obtuviera más puntos ganaba el juego.

Pudimos percibir en este encuentro, que los estudiantes estaban muy contentos realizando las mímicas, y pudieron recordar el léxico de las profesiones. La clase fue dinámica, todos interactuaron y tuvieron la oportunidad de expresarse con el cuerpo, así como también en forma oral.

En el **tercer encuentro**, para conocer mejor una de las profesiones y para motivarlos elegimos la profesión de “cocinero”, entre otras tantas profesiones, y propusimos que trabajaran como “Chef de Cocina”. Llevamos algunos ingredientes (jamón, queso, y salsa para pizza), para preparar una pizza con los alumnos. Presentamos la receta de una masa de pizza (harina, huevos, aceite y sal) y el modo de preparación. Durante la preparación de la pizza, mostramos la “carta” de una pizzería argentina que se llamaba “El Mundo de la Pizza”, para que los estudiantes conocieran otros sabores de pizza, degustados en Argentina. En este encuentro notamos el interés de los alumnos, durante la realización de la receta y la curiosidad que tenían por saber los nombres de los ingredientes, en español.

En el **cuarto encuentro**, los alumnos propusieron una actividad semejante a la trabajada en la clase anterior, considerando que la clase había sido muy productiva. La actividad propuesta fue referente a la profesión “Chef de Cocina”. Llevamos recetas de pancho y chivito uruguayos, y así trabajamos la estructura del género y después preparamos la receta con los estudiantes. Percibimos que los alumnos estaban muy interesados, organizaron y dividieron los ingredientes de la receta entre sí. Consideramos que fue un taller muy productivo, pues además de lograr que interactuaran, recordaron el género receta y estudiaron el léxico referente a alimentos de la cultura del Uruguay.

Para el **quinto encuentro**, llevamos a los alumnos del 8º y 9º año de la escuela Padre Pagliani, para una visita a la UTU (Universidad del Trabajo del Uruguay). Los alumnos tuvieron la oportunidad de conocer varios talleres “Taller de Panadería y Gastronomía”, “Taller de Mecánica Automotriz”, y “Taller de Carpintería”. De esta manera, fueron expuestos a un contexto de inmersión de la lengua, pues interactuaban con alumnos y profesores que hablaban en español. Con esta visita percibimos el entusiasmo que los alumnos tenían por conocer la UTU. El paseo fue realizado en el turno de la tarde, y la mayoría de los estudiantes estuvieron presentes. También pudimos percibir que los alumnos se mostraban curiosos e interesados en los talleres y en las explicaciones de los profesores de la UTU.

En el **sexto encuentro**, llevamos a los alumnos a conocer “Unipampa” (Universidade Federal do Pampa). Elegimos cuatro estudiantes de los cursos: Licenciatura en Pedagogía, Licenciatura en Historia, Licenciatura en Letras y Tecnólogo Gestión de Turismo, para presentar las áreas de actuación de cada uno de los cursos, a los alumnos visitantes. Los académicos conversaron con los alumnos y luego presentaron las áreas de actuación de los cursos. Además de las disciplinas estudiadas en la graduación, también conocieron algunos de los laboratorios de la Unipampa, el comedor universitario y la biblioteca. Los alumnos se mostraron motivados al conocer los cursos ofrecidos en la universidad e hicieron preguntas sobre los mismos, a los estudiantes de esa institución. Descubrieron que podían visitar la biblioteca cuando quisieran, puesto que la universidad es un espacio público y que podían hacer sus investigaciones, siempre que quisieran.

Conclusión

En nuestro proyecto intentamos mostrar a los estudiantes de la escuela en la cual trabajamos, que era posible dar continuidad a sus estudios. Les presentamos las oportunidades de estudios que ofrece la región, a la cual pertenecen, en la cual existen dos instituciones que hacen posible la elección de una profesión.

Constatamos que, al culminar el proyecto, nuestro objetivo fue alcanzado, pues luego de la visita realizada a la universidad, varios de los estudiantes se sintieron motivados a hacer un curso superior. Este hecho nos dejó muy contentas, al ver los buenos resultados obtenidos, en los dos grupos, con los cuales trabajamos.

La realización de este proyecto hizo posible que los alumnos reflexionasen sobre su futuro profesional y pudiesen aprovechar cada actividad ofrecida. Percibimos también que los alumnos se mostraron más motivados cuando hicimos el intercambio, para conocer la universidad de Uruguay (UTU) y cuando los llevamos a la Universidad Federal do Pampa (Unipampa), pues tuvieron la oportunidad de comparar los cursos ofrecidos por las dos instituciones de enseñanza, descubriendo que pueden ingresar tanto del lado uruguayo, en la ciudad de Rio Branco, como en el lado brasileño, en la ciudad de Jaguarão.

Por fin, creemos que estas prácticas son esenciales para el proceso de aprendizaje y deben ser valoradas, puesto que vivimos en una región de frontera, la cual permite realizar un contado directo con la lengua y con los aspectos culturales del país vecino. Hace posible también, colocar a los alumnos en una situación de inmersión de la lengua, realizando un intercambio de conocimientos, entre estudiantes y profesores de los dos países.

Referencias bibliográficas:

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 Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

_____. *Input hypothesis: issues and Implications* (1985). London: Longman.

Please, don't stop the music!

Valeria Muñoz
Dahiana Pereira

Have you ever thought about 'music as the electrical soil in which the spirit lives, thinks and invents'? Beethoven had seen it this way; nowadays, we can take that concept and apply it to our classrooms.

Much has been said and written about the benefits of using music, either in the classroom or in our daily lives. Firstly, it affects the brain waves and feelings by recalling memories: some delicious homemade food, a memorable place, a beloved person or an unforgettable moment. Secondly, it creates a relaxing and enjoyable atmosphere. If music is one of the joys of life, why can't it be the joy of learning?

Researches throughout time support the idea that music can set the context and enhance teaching and learning. Why? Because it helps establishing the atmosphere, makes the activities more dynamic and energetic, leads to concentration, increases attention and memory, fosters the use of senses (considering all the learning styles), develops rapport and last but not least, music motivates and inspires.

Have you ever wondered how teachers could get to those benefits and achieve the best results? The answer is not so simple but we should give it a try. Consider playing some catchy music in the background from the start of the lesson to make the classroom warm and inviting; select a suitable song to calm down a noisy class or give it a boost of energy; review any grammar point or vocabulary by using popular lyrics; let students predict and guess the song by humming it; give them the chance to mime the lyrics addressing those kinesthetic

students and invite them to use their creativity (“the lateral thinking”) by rewriting a song with their own words. Don’t forget to give opportunities to dance and just have some fun, dancing is “the closest thing to magic”.

Although the above reasons and ideas were more from the learning point of view, music has also benefits for the teachers themselves while being in their work place. It reduces anxiety making the heart rate slow down and eases your breath; by listening to soft music teachers can rise their endurance level and speed up their productivity; accordingly, it improves memory.

Now that you are more aware of the advantages of incorporating music not only in our lives, but also in the classroom, start thinking about what your first step could be and please, don’t stop the music.

Sources

- <https://www.careerbliss.com/infographics/the-benefits-of-music-at-work-infographic>
- <https://www.edutopia.org/discussion/music-classroom>
- <http://www.songsforteaching.com/teachingtips/classroomoutcomesofusingmusic.htm>

Primera Infancia: La Lengua que nos construye, Proceso personal y social

Magela Campelo

*"No hemos de preguntarnos qué necesita saber
y conocer el hombre para
mantener el orden
social establecido; sino, ¿qué potencial hay en el
hombre y que puede
desarrollarse en él?
Así será posible aportar al orden
social nuevas
fuerzas procedentes de las
jóvenes generaciones".
Rudolf Steiner*

(En "El mensaje desde los cristales", Corvalán A. 2011)

"Maestra, yo estoy lleno de caricias" Ian, 3 años

Observar, analizar y visibilizar los distintos procesos que realizan los niños en relación con la adquisición de la lengua hablada y la lengua escrita en la Primera Infancia es fundamental. Este conocimiento nos habilita a poner en práctica estrategias de enseñanza capaces de potenciarlos, comprendiendo que cuando el niño llega al primer año escolar ya posee una historia, es decir, un recorrido en relación con la adquisición de la Lengua que debe ser capitalizado.

Desde un enfoque psicoanalítico diremos que "cuerpo y lenguaje tienen la misma base, van juntos. Las palabras nos anteceden, desde antes de llegar al mundo *estamos en el lenguaje*" (Serio, B.2008) El niño es el producto del lenguaje de sus adultos referentes y su cuerpo está marcado por el lenguaje, sea por el susurro o por el grito las palabras nos eligen a nosotros, nos configuran.

Para conocer a un niño hay que mirarlo y escucharlo, hay que darle la palabra. Es así que desde el inicio el sujeto está fundado en el lenguaje. Desde que nuestros padres nos ponen un nombre, “nos llaman”, somos designados, y esa construcción personal y social continua siendo esencial los primeros cinco años de vida. Es primordial saber la importancia de pasar de la información al conocimiento y del conocimiento al saber. El camino del aprendizaje es un camino hacia lo nuevo y se da cuando hay un problema a resolver, aunque sea decir “no sé”. El que habla tiene vida, piensa, dice cosas, siente y por lo tanto... aprende. El sujeto está hecho de palabras, está inmerso en la Lengua y el parentesco no sólo tiene que ver con la herencia biológica, el parentesco está en la Lengua, en lo social. Habitamos en el lenguaje que nos nombra y nos permite nombrar al mundo.

Cuando encontramos dificultades en la adquisición de la Lengua en los niños, suele vinculárselas a debilidades personales en torno a los aprendizajes, pero es importante preguntarnos si en ciertas oportunidades el obstáculo no se estará generando en la propia enseñanza.

En la Primera Infancia las temáticas relativas a la Lengua aparecen fuertemente abordadas desde lo vincular, donde la función socializadora prevalece. Hay un énfasis en el dialogo, la escucha y un profundo abordaje de los aspectos literarios como puerta de entrada a la cultura. Es así que la lengua atraviesa lo emocional y lo emocional también la atraviesa. Al decir de Alfredo Fressia, poeta y periodista, “leemos en la voz materna”. Plantea que su ingreso a la lectura fue cuando tenía cuatro años y era su madre quien le leía, se pregunta “... ¿yo “leía” cuando mi madre leía para mí? Pienso que sí. Es verdad que a los tres o cuatro años yo no sabía descifrar las letras, pero “leer” es una actividad que va más allá de un chato ejercicio exegético de vocales y consonantes” y agrega “Elijo cuando leo y elijo cuando oigo. El niño que oye a su madre leer también lee. Yo sabía que leía en la voz de mi madre”. Ese era el soporte donde leía, su voz, Y termina afirmando que “...Siempre pensé que, si después fui poeta, eso se

debe a los poemas que leía, miraba, elegía, decía de niño... ¿por qué no podía ser un niño poeta? Así: niño-poeta-que-todavía-no-escribía. O escribía sin escribir". (Fressia, A. 2014).

Es un tema recurrente el "quiebre" que se da en el pasaje del niño del Nivel Inicial 5 al Primer año escolar. Rediseñar y resignificar estrategias específicamente desde la articulación entre los docentes, que le permitan a los niños potenciar su proceso de adquisición de la lengua hablada y escrita es esencial. Abrir realmente las puertas de las instituciones a las familias es imprescindible. Al decir del filósofo Sandino Núñez el lenguaje "es lo que define lo humano en tanto social y político. Los animales tienen voz, dice Aristóteles, pero sólo los hombres tienen (además de voz) lenguaje. El lenguaje es la capacidad de socializar la *vida*" (Núñez, S. 2012: 12)

Ante esta situación urge plantearse interrogantes en la búsqueda de respuestas que conduzcan a encontrar nuevas formas que estimulen a los niños a hablar, escuchar, leer y escribir. Se vuelve clave plantearse interrogantes como: ¿qué estrategias didácticas prevalecen en la Primera Infancia en las prácticas de enseñanza de la Lengua?; ¿qué se hace luego en el ciclo educativo con estas estrategias?; ¿cómo esta postura puede generar otra mirada en la búsqueda de ser mejores enseñantes en relación con la Lengua?; ¿en qué momento del Ciclo Inicial se estimula a los niños a arriesgarse, entendiéndose al error como parte del proceso de adquisición de la lengua y cuándo no? ¿Por qué el aprendizaje de la lengua hablada y escrita se vive como un desafío y un logro en determinado momento de la vida y luego se torna para algunos de esos niños en una actividad "difícil, aburrida y agotadora"?

Si hacemos foco en la escritura sostenemos que se define a partir de los componentes lingüísticos, pero también, al decir de Santiago Cardozo (2012) maestro, profesor y doctorando en lingüística, se define desde "una dimensión libertaria" puesto que "...escribir es una práctica liberadora, desde el momento en que «saber escribir»,

aun en el sentido más débil de la expresión, puede convertirse en «dominar la escritura»...donde abocarse de lleno a la tarea de enseñarles a escribir a nuestros alumnos es, quizás hoy más que nunca, lo más revolucionario que se puede hacer adentro de un aula” (Cardozo, S. 2012: 1). La escritura es “una forma de «estar en el mundo»” (Cardozo, S. 2012: 4) porque es necesaria para vivir, porque al escribir el propio sujeto se transforma puesto que “el mundo entra en mí de un modo diferente y más intenso... el mundo entra en mí a través de la lengua” (Cardozo, S. 2012: 4)

Colocar este tema en la agenda educativa supone tener presente que la educación actual se debe enfrentar a diversas dificultades como “hacer frente a un proceso acelerado de renovación y de diversificación de los saberes. Por otro lado, debe enfrentarse a la revalorización de otras formas de aprender y de otros contextos de aprendizaje diferentes a los tradicionales...” (Martínez, M.C. 1997: 12)

Pensar en una construcción personal y colectiva de la Lengua es pensar en la formación de personas capaces de leer la realidad, partiendo desde su comprensión, producción, desarrollo y dominio. El lenguaje es un sistema de representación que se desarrolla y estructura por medio de un proceso interpersonal, siendo, sin lugar a dudas, una función intelectual donde el “poner en palabras” estructura el psiquismo.

Hoy en el siglo XXI, participar de la cultura implica el metalenguaje mediante el cual seamos capaces de referirnos a un texto pensando sobre lo que se dice, se lee, se escribe y cómo está dicho. En este marco la escuela sigue siendo la que tiene el rol fundamental de generar espacios que permitan el acceso al poder de la palabra y donde acceder significa participar. Desde la Primera Infancia los niños desarrollan prácticas como hablantes, lectores y escritores, y es el docente quien genera oportunidades para que los niños hablen, lean y escriban, donde la idea de proceso es central. Así como el niño no comenzó hablando correctamente de un día para el otro, así como un niño no corrió antes de gatear, con la lectura y la escritura sucede lo mismo, es un proceso personal que lleva un tiempo, el cual hay que

conocer y respetar, inmersos en un clima de serenidad, estímulos y confianza. La Educación en la Primera Infancia es un lugar de privilegio para observar y potenciar el desarrollo de este proceso.

Cuando los niños ven a un adulto leer van aprendiendo que esas marcas poseen un significado, y si la familia ha perdido su rol como primer agente alfabetizador, es la institución escolar el ámbito donde existe la posibilidad de generar estrategias que le permitan recuperarlo, sin olvidar que la lectura y la escritura trascienden sus puertas. Para desarrollar las competencias básicas de la lengua es importante poner al niño en contacto con personas que hablen, lean y escriban, promoviendo así el desarrollo lingüístico, que a su vez le permitirá desarrollar su pensamiento.

Es fundamental tener en cuenta las hipótesis sobre la lengua escrita que poseen los niños, porque este conocimiento implica un proceso en el cual van planteándose interrogantes para las cuales construyen respuestas cada vez más próximas a la realidad.

A partir de este posicionamiento frente al tema de la Lengua y su enseñanza en la Primera Infancia, es central establecer conceptos básicos que sustenten nuestras prácticas, dentro de los cuales tenemos, sin lugar a dudas, la enseñanza y el aprendizaje.

Entendemos a la enseñanza como el complejo entramado de estrategias, creatividad, indagación, profesionalización, que implica pensar, valorar, imaginar, reflexionar, evaluar y decidir. (Camillioni, A. 2008)²⁴. Miguel Ángel Santos Guerra utiliza dos metáforas para definir

²⁴“Enseñar no es fácil; es un error pensar que la intuición del profesor, nacido o no con talento, será suficiente para resolver los problemas que se le presenten en el trabajo. No todo está bien en la educación, hay mucho que hacer en este sector” Camillioni, A. El saber didáctico (2008: 21)

la enseñanza. “Primera metáfora: El docente es una persona que posee el conocimiento en un recipiente. Por ejemplo, una botella de agua. El aprendiz es una copa (elemento por completo pasivo) que recibe el agua de manos de la docente...Segunda metáfora: el docente en un experto en buscar manantiales de agua. La tarea docente consiste en enseñar al aprendiz a localizar por sí mismo manantiales de agua...y en comprobar si el aprendiz es capaz de buscar por sí mismo fuentes de agua y de saber si ésta es salubre o está contaminada. (Santos Guerra, M. 2003)

El pensamiento del niño se va estructurando de forma gradual, donde no sólo el desarrollo incide en el aprendizaje, sino que el aprendizaje incide directamente en el desarrollo (Vygostky, L. 1978) Son fundamentales las relaciones existentes entre el niño y su entorno, y estas relaciones se dan a nivel interpsicológico e intrapsicológico. Esta transición se logra a través de la acción de los “otros”, así como también por lo que ya posee formado el sujeto como consecuencia de la educación y experiencias anteriores. Esta compleja relación hace referencia a la categoría de “Zona de Desarrollo Próximo”, definida por Vygotsky como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero” (Vygostky, L. 1978). Como complemento clave a lo expresado anteriormente basándonos en Pichón Rivièrè (2003) y posicionándonos desde la teoría vincular, sostenemos que el aprendizaje es la apropiación instrumental de la realidad para transformarla y a la vez ser transformado en ese proceso. Es decir, implica la modificación de viejas estructuras por otras nuevas, siendo el sujeto activo en este proceso, lo cual supone sentir, pensar y hacer, y donde la presencia del otro es de medular importancia.

Es imprescindible construir puentes teóricos y prácticos donde la articulación suponga una instancia que facilite el pasaje del nivel Inicial a Primaria con coherencia, poniendo en práctica estrategias de enseñanza de tal forma que cada nivel se fortalezca con el otro,

partiendo de acuerdos a nivel conceptual. Si bien la educación en la Primera Infancia y los Primeros años de Primaria poseen algunas características distintas -como pueden ser la organización de los tiempos y los espacios, así como algunos recursos didácticos- los fines de la educación son los mismos²⁵. Se cuenta con un Programa único donde los contenidos a enseñar se sustentan sobre fundamentaciones teóricas específicas y bien explicitadas. Para que la articulación posea un potente valor pedagógico y didáctico, es central que existan proyectos compartidos y acordados, creados y desarrollados sobre la base de teorías y metodologías comunes, que forman parte de una política educativa común. Articular en sentido pedagógico refiere al enlace de cada nivel con el siguiente y con el anterior, teniendo en cuenta el desarrollo psicosocial de quienes los transita. La articulación es una cuestión institucional que no se trata solamente de articular contenidos, ni únicamente actividades. Se articulan tiempos, actividades y espacios, pero sobre la base de articular contenidos disciplinares con teorías que los sustenten para que no se confunda la articulación con propuestas didácticas potentes, con aisladas actividades simplemente integradoras. Lo que subyace a una real propuesta de articulación es una historia de encuentro de saberes e intersubjetividades. Supone equipos docentes que estén en “una

²⁵Siguiendo a Camilloni (2008:22) cuando nos preguntamos, por ejemplo, “¿cuáles son los fines de la educación?, ¿cómo lograr estos fines?, ¿cómo traducir los fines de la educación en objetivos a corto, mediano y largo plazo?, ¿cómo enseñar a todos para que aprendan lo más importante y con los mejores resultados?, ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo construir secuencias de aprendizaje?, ¿cuál es el mejor diseño de los materiales que usan los profesores y los alumnos en clase y cuáles son los más adecuados para estudiar y aprender?, las respuestas son en una importante medida, responsabilidad de la didáctica”. Entendida la didáctica como “una teoría comprometida con prácticas sociales dirigidas a diseñar, orientar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y a orientar a sus alumnos en sus acciones de aprendizaje, a identificar y a estudiar”.

constante y consciente búsqueda de nuevas respuestas” (Izaguirre en Bottero, Olivero, Zanola, 2007)

Retomando los aportes de L. Vygostky (1978) afirmamos que “el lenguaje es pensamiento” ²⁶ siendo fundamental partir del concepto de estimular, fomentar y desarrollar el lenguaje -postura en la cual subyace el concepto de que el niño ya maneja estrategias lingüísticas-entendiendo a la estimulación en sí misma como una propuesta de enseñanza. Nuestros alumnos, nativos digitales, están permanentemente escribiendo y leyendo, tal vez, de una forma diferente a quienes somos sus maestros (inmigrantes digitales).

Entender que el aprendizaje de la Lengua hablada y la Lengua escrita trata de un tema vinculado al poder, se enmarca en la necesidad imperiosa de generar igualdad de oportunidades lingüísticas.. “Expresarse con dominio sobre el habla y la escritura propias, estar en condiciones de nombrar el mundo en que se vive...son una dimensión de la libertad individual...Adquirir conocimiento es, también, apropiarse del uso de la palabra...Aún el silencio tiene distinto valor: el silencio del que calla teniendo una respuesta, o una pregunta, no es el mismo silencio que el que calla porque no entiende qué pasa ni sabe cómo hay que interrogar para informarse...” (Liscano, C. 2003: 55)

Philippe Meirieu (2001) sostiene que “educar es promover lo humano y construir humanidad” (Meirieu, 2001:30) estableciendo el pedagógica. Enseñar para Meirieu es siempre tener en mente el logro

²⁶“La relación entre pensamiento y palabra es un proceso viviente; el pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra. La conexión entre ellos sin embargo no es constante. Surge en el curso del desarrollo y evoluciona por sí misma...Hemos demostrado que un reflejo generalizado de la realidad es la característica básica de las palabras. Este aspecto de la palabra nos deja en el umbral de un tema más amplio y profundo: el problema general de la conciencia. El pensamiento y el lenguaje, que reflejan la realidad en distinta forma que la percepción, son la clave de la naturaleza de la conciencia humana. Las palabras tienen un papel destacado tanto en el desarrollo del pensamiento como en el desarrollo histórico de la conciencia en su totalidad. Una palabra es un microcosmos de conciencia humana” Vygotsky, L. (1978:164-165)

del otro, “No hay, en consecuencia, ‘ser-para-mí’ que no sea también ‘ser-para-el otro’, es decir, querer enseñar, es creer en la educabilidad del otro; querer aprender es creer en la confianza del otro hacia mí” (Meirieu, P. 1991: 39)

En los primeros años, los niños emplean el lenguaje en contextos familiares y al ampliarse sus contextos sociales se pone en contacto con un amplio abanico de códigos lingüísticos. El niño está inserto en un medio cultural que le va a transmitir una forma particular de interpretar la realidad, puesto que la forma de interpretar y manejar los símbolos lingüísticos es propio de cada cultura.

El lenguaje es un comportamiento social y se aprende en una situación real de comunicación. Se estimula escuchando y hablando, hablando sobre lo real, lo fantástico, la vida cotidiana y lo que imaginamos, porque hablar implica la estructuración de un discurso y al favorecer instancias de diálogo estamos entendiendo al niño como un verdadero usuario de la lengua. Esta postura frente a la enseñanza de la lengua supone el respeto a las formas de expresión propias de cada familia y como institución escuela debemos proponer nuevas formas que enriquezcan y amplíen la expresión de cada niño. Es decir, la institución educativa proporciona modelos de lenguaje que se irán incorporando a lo que los niños traen, y esto se realiza desde .la utilización correcta de la lengua, la secuenciación de actividades, y la generación de oportunidades para que cada niño alcance una mayor capacidad para pensar, crear y comunicarse.

Esta postura frente a la Lengua, que mientras la estructuramos nos estructura, es un compromiso ético e intelectual de cada uno de nosotros como docente

*"La libertad individual depende mucho de la
competencia (o incompetencia) lingüística.
Vivir en un mundo que uno no es capaz de
nombrar es estar condenado a la esclavitud"*
Carlos Lisca

Referencias bibliográficas

- BOTTERO, M. OLIVER, E. y ZANOLA, M. (2007) "La indefensión aprendida. En la búsqueda de caminos de frente a los cambios". Montevideo: Psicolibros,
- CAMILLONI, A. (2007) (Compiladora) "El saber didáctico". Buenos Aires: Ed. Paidós.
- CARDOZO, S. (2012) "Una política de la escritura" Prolee, Montevideo.
<http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/UNA%20POL%C3%8DTICA%20DE%20LA%20ESCRITURA.pdf>
- FRESSIA, A. (2014) "Leer en la voz materna". El País Cultural, Montevideo
<http://www.elpais.com.uy/cultural/leer-voz-materna-alfredo-fressia.html>
- LISCANO, C. (2003) "Lengua curiosa. Montevideo: Ediciones del Caballo Perdido.
- MARTÍNEZ, M. C. (Compiladora) (1997) "Los procesos de la lectura y la escritura Propuestas de intervención pedagógica. Santiago de Cali Editorial: Universidad del Valle.
- MEIRIEU, P. (1991) "La elección de educar: ética y pedagogía" Paris: Ed. ES,
- MEIRIEU, P. (2001) "La opción de educar". Barcelona: Ed. Octaedro.
- NUÑEZ, S. (2012) "Prohibido pensar" Montevideo: Ed. Hum,
- RIVIÉRE, P. (2003) "Teoría del vínculo" Buenos Aires: Ed. Nueva Visión
- SANTOS, M.A. (2003) "Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres" Madrid: *Revista enfoques educacionales*, Volumen Nº 5
- SERIO, B. (2008. Montevideo: Material bibliográfico del "Seminario: La palabra en el Niño" Facultad de Psicología
- VYGOTSKY, L. (1978) "Pensamiento y lenguaje" Madrid: Ed. Paidós.

“Empowering Teachers' Collaborative Skills with Coaching Through Learning Walks”

Martha Castillo Noriega

Introduction

This paper, which is part of a Master's thesis in TEFL, comprises the relationship between EFL instruction and partnership by analyzing the conditions under which an EFL team empowers its collaborative skills through self-reflection to support high level instruction without a judgmental attitude towards the EFL team members. The purpose of this research is to identify what collaborative skills are empowered through learning walks in EFL instruction. Specifically, it seeks to answer two related research questions:

1. What are the stages of learning mostly managed in the tasks observed?
2. What are teachers' perceptions and attitudes towards the usage of learning walks as a way to improve a collaborative environment?

The participants of this study are three EFL teachers that teach Language Arts, Science and Social Studies in an elementary school. The Coach leader is their Science and Social Studies Academic Area Coordinator who had been trained in Coaching, Personal development and Educational leadership.

Coaching as a tool of educational leadership has been implemented by school principals that promote a culture of trust through institutional management. Abbott, Baker, & Stroh (2004) as cited by Knight, Stinnett & Zenger (2008) underline that 10 out of 10 school districts in the Effective Districts Study apply coaching. Moreover, Schein (1992) as cited by Tschannen-Moran (2004), defends that the way a school culture develops is through the application of new solutions to old problems. As an illustration, she argues that the role of

a principal as a coach is to point out any issue directly and discreetly, without affecting people's dignity, which helps teachers modify their performance and meet expectations that represent the identity of the school in an accurate way.

Theoretical background

Learning walks and Coaching

The role of educators as coaches has been increasingly adapted in institutions. In fact, Dotlich & Cairo (1999), as cited by Campbell (2003), reflect that every leader is a coach in present day organizations due to two main aspects: firstly, it delivers remarkable change in behavior; attitudes, values, and emotional intelligence that help create new opportunities for the organization as for the leaders. Secondly, coaching has helped people get faster and better results, so that Senge (1990) refer to educators as “designers” and “stewards” that design learning by showing rather than telling.

Myers (2015) also establishes that coaching is basically a relationship between two professionals based on trust, open and honest conversation, skilled questioning and deep listening, sincere reflection, and feedback, that requires a mutual investment of time and of presence. Moreover, she mentions a study conducted by Cornett and Knight (2008) that remarks a significant transfer of teachers' new attitudes towards teaching practice when coaching is given in a constant way and guided by professional learning inductions.

Moreover, Downey (2014) as cited by Rissman, Miller & Torgesen (2009), requires principals to spend time visiting classrooms in order to be familiar with what is happening by conducting two-to three-minute classroom walkthroughs that help them conduct short and informal observations of curriculum and instruction. With no evaluation in mind, Downey (2014) remarks that principals are able to gather information in order to foster and facilitate reflective thinking and collaboration where feedback is given as a reflective conversation that promotes a change of high work performance and self-generated change.

Steiny (2009) clarifies that the walks are visits to classrooms by a small number of educators through a specific protocol. They try to move teachers from the “My class” mind-set to help focus on the big picture. The learning walks, therefore, ease teacher resistance to professional development to the point that they may request help when feeling vulnerable.

At the present time, the authors Guilott & Parker (2012) have taken these ideas of walkthroughs and improved them to establish that learning walks is a process designed to look for what’s next in teachers’ learning about learning. It is a collaborative professional development process designed to support everyone’s thinking about instructional practice through questions that promote self-reflection.

One of the main differences between previous models and the learning walks designed by Guilott & Parker (2012) is the evaluative part. Since this is a non-evaluate technique, trust must be present in a non-judgmental community, where the leader must remain trustworthy to the process and the protocol that provides meaningful feedback in the reflective process. As a matter of fact, one of the benefits is that experienced teachers who become skeptical because of previous ineffective evaluation protocols perceive significance in the learning walks. This is because of the motivation obtained from a principal who is open to learning and able to facilitate the learning of the community that consequently improves the learning climate for everyone included, since the focus is not the teacher, but the learner; consequently, what is discussed in the learning walks stays in the learning walk.

Finally, the authors Guilott & Parker (2012) point out that one of the first challenges for teachers and administrators is the misconception of the learning stages because of the lack of knowledge when identifying them: educators may think they understand and apply understanding but they do not. They identify a tendency to identify making meaning as transfer. During making meaning, they say, students relate facts to some familiar context that makes the information valuable. In this stage, students can also reflect about the different ways the acquired information can be used. On the other hand, transfer

is meta-cognition; this means that students know how to use the information, and discern for themselves when to use it in new situations.

Peer Coaching

Myers (2015) judges that teachers coach one another when they listen to conversations in the teachers' room, where teachers often share personal accomplishments or issues. In fact, she argues that they look for their coaches in colleagues with whom they share a mutual respect. She also remarks that administrators may fail to provide better collaborative environments to foster constant improvements for a teacher-to-teacher interaction and/or coaching from other internal or external sources.

As an illustration, Cowie (2010) demonstrates that the experienced teachers in his study remained in the EFL profession for some time due to their willingness to find ways to associate and develop collaboratively with peers, especially with those with whom they have some sense of closeness as fellow professionals. These collaborative opportunities can occur, he says, through in-service training, conferences and local teacher development groups.

Davut (2005) also emphasizes that in schools, where collaboration and trust between individuals is weak, management teams need to plan strategies to enable closer working relationships between colleagues, so that trust and mutual support can be developed. As an illustration, Kohler, Cullough, Shearer & Good (2012) reports that peer instruction allowed instructors to make few modifications in their instructional approach, where most of the activities were related to teacher and student processes. They also state that teachers expressed different levels of satisfaction with the innovation that helped promote teacher change and their expertise.

Stages of Learning

McTight, Emberger & Carber (2008) remark three stages of learning in their model *Understanding by Design*: acquisition, meaning

making and transfer. Acquisition is the stage where students learn important facts and basic skills that are needed in performance. The aim is the automaticity of recall. Meaning making allows students to make connections and generalizations, using the facts and skills already acquired; for example, interpret, gist, main idea, empathize, critique, etc. The aim is to have independent and defensible student inferences about situations. Transfer is the highest stage of learning in which knowledge, skills and understanding are adapted to specific and realistic situations and contexts. The aim of this stage is to have efficient students able to find effective solutions for real world challenges, audiences, as well as purposes.

Regarding these levels of cognitive skills, the authors remark that Bloom's (1956) taxonomy aims to classify and clarify the range of possible intellectual objectives, from the cognitively easy to the difficult in order to classify levels of understanding. An understanding, they argue, is a mental construction that able people to make sense of many distinct pieces of knowledge, so students are able to take whatever they know and go beyond the facts to use it creatively in different settings or problems. This contrasts with teachers' ideas that want students to know several pieces of information when the core focus is on a set of facts, skills, and procedures that must be learned with a purpose. For this reason, McTight, Emberger & Carber (2008) remark the relevance of big ideas as they provide the basis for the transfer, as well as the importance of transfer as the essence of what Bloom and his colleagues meant by application.

Collaborative Skills in Leadership

Garmston (1987) emphasizes that team problem solving efforts yield insightful and concrete improvements. However, he states that trust, collegiality, and norms are essential conditions to start a coaching process. Bowman & McCormick (2000) also argues that collaboration promotes expert instruction when coaching is a practicable vehicle for establishing collaborative efforts; therefore, they say, coaching assures

consideration as a potentially serviceable solution for consolidating the field-based training of future teachers.

Methodology

This is a mixed method case study, which relies on a survey called PCI (Pupil Control Ideology) that comprises 20 items Likert-type to evaluate the faculty's perceptions regarding custodial or humanistic attitudes (See Appendix 1). These attitudes range from 'strongly agree' (five points) to 'strongly disagree' (one point). A high score represents a custodial attitude toward pupil control and a low score indicates a humanistic attitude toward control of pupils.

In addition, in-depth semi-structured interviews with 7 questions were also included for all the participants to identify traits required to empower collaborative skills in a team. The questions of these interviews were related to the research questions in order to follow a script that also gave the participants a certain extent of flexibility in how to reply. The questions in the interview for the students were related to the stage of learning in which the activity was being presented: acquisition, meaning-making, or transfer:

Students' interviews during the learning walks
1. What are you learning?
2. What are you being asked to do?
3. How is this like something you have already learned?
4. What will you do with this?
5. What will it help you do?
6. Why is it important to know this?

Author: [Garrison, M. & Parker, G. \(2012\)](#).

Source: A Value Added Decision: To Support the Delivery of High-Level Instruction. USA: Outskirts Press

Four main premises were identified in this discussion: identification of the stage, student engagement, authenticity in the learning process and releasing of responsibility. Nine open questions were used during the debriefing time with the teachers regarding the same four premises used during the student interviews:

Teachers' debriefing questions
1. Was the activity presented at an acquisition, making meaning or transfer level?
2. What did you observe that you could take away immediately?
3. What was the teacher enabling the students to do?
4. Was the teacher taking the students to transfer? How do you know?
5. Were the students engaged in making meaning? Did you observe evidence of understanding?
6. What percent of the students were engaged in making meaning leading to transfer? How do you know? How many were compliant? How do you know?
7. Did you see evidence of authentic learning? What was it about the work that was authentic?
8. How was the release of responsibility?
9. What could the teacher have done to "kick it up a notch"?

Author: [Gallagher](#), Martin & Parker, [Gallagher](#)
 Source: A Value Added Document: To Support the Delivery of High-Level Instruction. USA: Outskirts Press

The interviews lasted approximately 30 minutes to be later transcribed. NVivo was used for decoding the interviews with the participants.

Furthermore, to add reliability to this study, the Pupil Control Ideology (PCI) form scale is consistently high, usually .80-.91 (Packard, 1988; Willower, Eidell, & Hoy, 1967). Likewise, to add validity to this study, these instruments will be taken from the original format of Collegial Learning Walks and Professor Hoy, author of The Pupil Control Ideology (PCI) form which has been used in other studies (Packard, 1988; Willower, Eidell, & Hoy, 1967; Garret, 2008). Finally, the information collected in the internal analysis through the Pilot Control ideology (PCI) Form, the interviews and the Post-Pilot Control Ideology (PCI) filled out by each EFL instructor were triangulated to find any interrelated aspects among the instruments.

Setting

This study research was conducted in a private institution located in Guayaquil, Ecuador where the boys are taught by male teachers while the girls are taught by female teachers. However, the English staff is female dominated and they may be able to work with girls and boys as well. The institution has a great demand of students aged between 3 and 17 years old approximately with a high income background.

Participants

Three EFL instructors were considered to participate for this research: two female teachers and one male teacher who teach Language Arts, Science, and Social Studies at elementary education. They were observed at different grade levels, so each EFL instructor was considered as observe and as observer for this study.

There will be four stages in this process: firstly, the observation of the tasks through the learning walks and the student interviews in class; secondly, the debriefing questions in the interview to the teachers after each class they observe; thirdly, a three-week period where instructors were able to have coaching sessions on student-centered planning; and fourthly, the follow-up question interviews for the teachers after the Learning Walks.

Data collection and Analysis

The interviews were conducted in English to be later transcribed, coded, and classified into three different tables: stage of learning, mediated experience, and values/traits to be developed.

Regarding the Pre-PCI Form, the answers of the 20 items were analyzed:

<i>Pre-PCI Form</i>	<i>Post-Observation Form</i>
Teacher A: 52/100	Teacher A: 14/20
Teacher B: 64/100	Teacher B: 12/20
Teacher C: 68/100	Teacher C: 14/20

The Pre-PCI form demonstrated that teachers agreed to have a slightly custodial attitude toward pupil control rather than a humanistic perspective. It was also observed that the highest scores were given to items such as students' seating arrangements; student's acquisition of many facts disregarding their immediate utility; teachers' revision of their teaching methods, whether they are criticized by their pupils; teachers' perception about being friendly with their pupils; and considering punishment as a solution for disruptive discipline when destroying school resources or property.

These factors indicate that teachers may not consider some student-centered tasks when designing their lesson plans to avoid losing control of the groups. In contrast, the meaning making and the transfer stages of learning demand from teachers to release responsibility; this means that teachers must allow students to be actively involved in more meaningful tasks that would help learners use high ordered skills like applying, evaluating and creating in a collaborative environment.

This was also evident during the teachers' interviews. All of the tasks observed were in the acquisition and making meaning stages of learning that are the basis for transfer which was not evident in the tasks designed. It was also expressed that most of the students were engaged in making meaning leading to transfer because during the interviews, many of the students expressed ideas about how the knowledge being used was important for them in order to know, which also saw evidence of authentic learning. Some examples of authentic learning were the use of meaningful situations or real life settings, in which students were able to connect to their own reality. In contrast, the

release of responsibility was partially given in “I do, you watch” or “You do, I watch” strategies.

Regarding the question about what teachers could have done to “Kick it up a notch”, the teachers participants in this study felt enthusiastic and with a positive attitude to observe a task and immediately improve it. Useful and practical ideas were given to improve the presentation of tasks in class by considering the improvement in the same stage of learning (acquisition or making meaning). Certain ideas suggested were related visual aids such as implementing graphic organizers to synthesize information, black and white physical maps can be displayed on the board to allow students to label the countries’ borders or main features rather than having maps just in their students’ textbooks, as well as videos to be paused from time to time, so students can hear the audio easily and be focused on a limited amount of facts to be heard. Other examples were related to the way of organizing group work tasks. Students would rather be arranged in smaller groups to later compare and contrast their information with other groups instead of having larger groups working the same idea. This was also evident in the Post-PCI form and the Observation form that were used after a three-week period, in which a slightly change in the participants’ perceptions and attitudes regarding the designing of tasks that were recorded:

<i>Post-PCI Form</i>	<i>Post-Observation Form</i>
Teacher A: 50/100	Teacher A: 16/20
Teacher B: 60/100	Teacher B: 15/20
Teacher C: 66/100	Teacher C: 17/20

A triangulation was used to contrast data obtained from the EFL instructors as a way to show validity in this study:

1. Data obtained from the PCI forms
2. EFL instructors’ perceptions about collaborative skills developed through the learning walks
3. Observation Form

Triangulation: *EFL instructors. Perceptions of Changes in the EFL community (See Appendix 1)*

The two research questions for this study were directly developed through the analysis of the participants' insights:

In the Custodial or Humanistic Attitude, the participants expressed a negative perception of giving responsibility to learners in the tasks presented. They, therefore, dealt with taking control of the class by reminding class rules and procedures to follow. They even had to negotiate by responding with teasing and dealing with students' anger when they had a disruptive behavior, since they were not actively participating in class.

In the Stage of Learning Used, the participants were not able to show a task leading to transfer. This was also evident in their communicative skills, since they showed a desire to involve students by asking questions and letting them take responsibilities. They were even able to ignore distractions such as minor discipline issues that were not evident in the post-observation. Some signs of appreciation were shown in the teacher-student relationship during the last classes observed.

In the Trust in Change, the level of the release of responsibility was evident when including learners in the learning process, which is the result of having a more humanistic attitude of students' control. The participants expressed feelings of rapport with some colleagues rather than others, and the chance of having learning walks with a non-judgmental attitude through a clear protocol encouraged them to better themselves rather than evaluating their partners. They expressed empathy by criticizing ideas, not people. They accepted criticism and asked for help during the three week period where the designing of tasks were coached.

Discussion and Conclusions

Overall, the perceptions of participants matched the results obtained from the PCI forms, the interviews and the observation forms.

The participants manifested a slightly change in their attitude towards their groups and their partners as well. It was also noticeable that they felt comfortable with the protocol of learning walks before, while, and after the observation of the task. The participants felt comfortable by being just a host rather than being the teacher observed, and students were able to be interviewed and expressed their reflections about what was given to them.

Additionally, the planning of tasks was more meaningful for them since they were oriented to the big question, which allowed them to balance tasks in the three stages of learning with more accuracy regarding the objectives of the content. Furthermore, certain collaborative skills were regained or introduced during this study and the participants had a sense of trust when sharing what they knew and able to ask for help to take EFL instruction to a higher level.

As a concluding point, Fleres & Friedland (2015) assert that the researchers, Tschannen-Moran & Tschannen-Moran, (2011) confirm that relationship-based coaching is more effective in forming changes to achieve rather than other methods. It follows that a relationship based on coaching would encourage teachers to find ways to extend their skills and techniques that would help their students become more responsible of their own learning and behavior.

Appendix 1

Table 1: PCI Form

Form PCI

Directions: Following are twenty statements about schools, teachers, and pupils. Please indicate your personal opinion about each statement from strongly disagree to strongly agree. Your answers are confidential.

	Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree
1. It is desirable to require pupils to sit in assigned seats during assemblies.	1	2	3	4	5
2. Pupils are usually not capable of solving their problems through logical reasoning.	1	2	3	4	5
3. Directing sarcastic remarks toward a defiant pupil is a good disciplinary technique.	1	2	3	4	5
4. Beginning teachers are not likely to maintain strict enough control over their pupils.	1	2	3	4	5
5. Teachers should consider revision of their teaching methods if these are criticized by their pupils.	1	2	3	4	5
6. The best principals give unquestioning support to teachers in disciplining pupils.	1	2	3	4	5
7. Pupils should not be permitted to contradict the statements of a teacher in class.	1	2	3	4	5
8. It is justifiable to have pupils learn many facts about a subject even if they have no immediate application.	1	2	3	4	5
9. Too much pupil time is spent on guidance and activities and too little on academic preparation.	1	2	3	4	5
10. Being friendly with pupils often leads them to become too familiar.	1	2	3	4	5
11. It is more important for pupils to learn to obey rules than that they make their own decisions.	1	2	3	4	5
12. Student governments are a good "safety valve" but should not have much influence on school policy.	1	2	3	4	5
13. Pupils can be trusted to work together without supervision.	1	2	3	4	5
14. If a pupil uses obscene or profane language in school, it must be considered a moral offense.	1	2	3	4	5
15. If pupils are allowed to use the lavatory without getting permission, this privilege will be abused.	1	2	3	4	5
16. A few pupils are just young hoodlums and should be treated accordingly.	1	2	3	4	5
17. It is often necessary to remind pupils that their status in school differs from that of teachers.	1	2	3	4	5
18. A pupil who destroys school material or property should be severely punished.	1	2	3	4	5
19. Pupils cannot perceive the difference between democracy and anarchy in the classroom.	1	2	3	4	5
20. Pupils often misbehave in order to make the teacher look bad.	1	2	3	4	5

(© 2000)

Author: Wayne Hoy
Source: Pupil Control Ideology

Appendix 2

Table 2: Perceptions of Changes in the EFL community

	<i>PCI</i>	<i>Teachers' Collaborative skills</i>	<i>Class Observation Form</i>
<i>Custodial or Transmissive Attitude</i>	A slightly custodial attitude toward pupil control with a limited position in releasing responsibility to learners in the flow of the tasks.	Negotiate Express concern for another Respond with teasing Deal with another's anger	In the Pre-Observation Form, teachers remained control of their groups and avoided noise by reminding the class rules. Not all of the students were engaged and a lack of monitoring is evident in the tasks presented.
<i>Stages of Learning</i>	Acquisition and Making meaning, since transfer involves having a more focused learner-centered approach	Follow directions Ask questions Begin a conversation Accept a compliment Take responsibilities Ignore distractions	More student-centered tasks were designed based on the three stages of learning: Acquisition, Making meaning and Transfer.
<i>Trust in Change</i>	A slightly change is evident in the Post-PCI Form regarding teachers' attitude of students' control. The attitude is more humanistic which involves a release of	Criticize ideas not people Express concern for another Encourage others Accept criticism Ask for help Express empathy	In the Post-Observation form, teachers still remained control of their groups, even though they now differ between productive and disruptive noise. Trust and a non-

	responsibility, so learners are an active part of the learning process.		judgmental attitude were evident in class observation through a better predisposition to take instruction to a higher level.
--	---	--	--

Author: Martha Camille

Source: Recordings of interviews, PCI forms and transcripts

References

- ANDERSON, L. W. & KRATHWOHL, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: Complete edition*, New York: Longman.
- BOWMAN, C. & McCORMICK, S. (2000) Comparison of Peer Coaching Versus Traditional Supervision Effects. *The Journal of Educational Research*, 93:4, 256-261.
- CAMPBELL, J. (2009). *Coaching as a Transformational Tool in a Learning Correctional Culture*. Retrieved from Proquest.
- COWIE, N. (2010). Emotions that experienced English as a Foreign Language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education*. 27 (2011) 235e242
- DAVUT, S. (2005). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education. *System* 34 (2006) 239–254
- DOWNEY, C. J., STEFFY, B. E., ENGLISH, F. W., FRASE, L. E., & POSTON Jr, W. K. (Eds.). (2004). *the three-minute classroom walk-through: Changing school supervisory practice one teacher at a time*.
- FLERES, C. & FRIEDLAND, A. (2015). Don't Forget Coaching When It Comes to Professional Development. *Impact on Instructional Development*. Vol. 40, 2
- GAMRSTON, R. (1987). How administrators support peer coaching.
- GUILLOTT, M. & PARKER, G. (2012). *A Value Added Decision: To Support the Delivery of High-Level Instruction*. USA: Outskirts Press

- KNIGHT, H., STINNETT, K. & ZENGER, J. (2008). Bringing Science to the Art of Coaching in Education. *A journal for Research, leadership, and practice*. Vol 2, 1.
- KOHLER, F. W., CRILLEY, K. M., SHEARER, D. D., & GOOD, G. (1997). Effects of peer coaching on teacher and student outcomes. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 240-250.
- MAYERS, A. (2015). Introduction. *Impact on Instructional Development*. Vol. 40, 2
- RISSMAN, L. M., MILLER, D. H., & TORGESEN, J. K. (2009). *Adolescent literacy walk-through for principals: A guide for instructional leaders*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- STEINY, J. (2009). Learning Walks: Build Hearty Appetites for Professional Development. *Journal of Staff Development*; spring 2009; 30, 2
- TSCHANNEN-MORAN, M. (2004). *Leadership as Stewardship*. In *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (pp. 40-52). San Francisco: Jossey-Bass.
- WIGGINS, G. P., & McTIGHE, J. (2005). *Understanding by design*. Ascd.

Regaining Leadership through Ontological Coaching for Female EFL Instructors”

Martha Castillo Noriega
Mirna Romero Coloma

Introduction

This paper advances relationship between female EFL instructors and leadership by analyzing the conditions under which women regain their leadership positions by dealing with the challenges they face in the EFL instruction. Specifically, it seeks to answer three related research questions:

1. How has Ontological Coaching influenced female EFL instructors in this institution?
2. To what extent has a female EFL leader influenced an EFL female dominated working environment?
3. What are the essential traits required for a female EFL instructors to face challenges in this institution?

The purpose of this research is to identify the leadership skills that female EFL instructors need to perform effectively. Booth & Nolen (2009) state that any observed gender differences in behavior are more likely to be due to the nurturing received from parents, teachers or peers than to nature.

The subject leader of the study was the first Science Area and Social Studies Area coordinator in this elementary school. She had been trained in Ontological Coaching, Personal development and Educational leadership to influence her team members on their attitudes towards others, their performance in class and foster collaborative work among female EFL instructors.

Theoretical background Female Leadership

Over the last 30 years the presence of women has given great contributions to different areas of knowledge; therefore, manager,

entrepreneur, coach, businesswoman, instructor, and leader mark innovated roles that provide a new conception of leadership. Grogan & Shakeshaft (2010) remark that, as leaders, women engage others and their proficiency overlaps with projects related to adjustments. Glass & Cook (2015) emphasize that recent scholarship indicates that female leaders aim for greater innovation and profitability with evident reports on corporate social responsibility. In fact, women as leaders are now beginning to make an impact on organizations using their own leadership style. Grogan & Shakeshaft (2010), along with Helgensen (1990) as cited by Moran (1992), agree to remark that the organizations shaped by these women are treated more like “webs of inclusion”; so there are more points of connection for information sharing in a web where the communication flow is usually vertical to involve others in decision making to make relevant changes.

In contrast, Eagly (2007) demonstrates that even though women leaders manifest effective leadership styles associated with successful business organizations, they may face impediments to leadership within organizations, such as being removed or limited by changes in the organization that looks for women’s improvement and access to leadership styles. Lipman-Blumen (1992) argues that the traditional American concept of leadership is based on a masculine ego-ideal that praises the competitive, aggressive, and self-reliant, individualist approach. This type of leadership is predominantly shown through behaviors focused on task mastery, competition, and power that look for success. For this reason, Lipman-Blumen (1992) emphasizes that females can be either labeled as too masculine or too soft, which is a stereotype related to women. Glass & Cook’s study (2015) revealed that women are more expected to be promoted to high-risk leadership positions than men, but there is also a lack of support or authority to accomplish their goals. This is also supported by Bruckmüller, Ryan, Rink & Haslam (2014) who argue that women will be better crisis managers, better people managers and better marshals of social resources in particular, even though they would rather evade such risky leadership positions. As a result, women leaders often undergo limited tenures compared to male peers.

Leadership Theories that Sustain the Female Leadership Style Metanoia

Ruether (1995) remarks that "The journey of "soul making" is incomplete without a transformation of the whole" (p.43). This change happens through transformative *metanoia* (meta--above or beyond as in "metaphysics" of mind ("noia," from the root nous, of mind) (Senge, 1990 p. 12), which is sudden insight and also slow maturation of a grounded self in relationship or community, able to be both self-affirming and other affirming in life-enhancing mutuality. This concept of metanoia was applied to "learning organizations," that are constantly expanding their capacity to create their future through the use of "adaptive learning" along with "generative learning", a combination that enhances the creativity ability.

Presence and Leadership

The essence of human beings is the relationship and connections with others. Starrant (2004) describes presence as the total awareness of self and the other. The affirming presence portrays a leader in the context of the community to work together and reach a transformative impact on authentic learning by building structures and processes that will encourage members of the school family to have a sense of belonging whose main tool is dialogue.

The Trustworthy Leadership Matrix in education

The Trustworthy Leadership Matrix is a concept developed by Tschannen-Moran (2004), where five facets of trust (Benevolence, Honesty, Openness, Reliability, Competence), five functions of leadership (Mediating, Managing, Coaching, Modeling, Visioning) and five constituencies of the school (administrators, teachers, students, parents, and public) merge together and complement one another in different levels. All of the elements previously mentioned are associated, the facets of trust can relate to the traits a leader should have, among the functions of leadership, coaching is highlighted and connected to the present work and the constituencies of the school

which are important actors in the setting where a leader performs their daily work.

Coaching in education is mainly performed by school principals who foster a culture of trust through institutional management. Abbott, Baker, & Stroh (2004) as cited by Knight, Stinnett & Zenger (2008) remark that 10 out of 10 school districts in the Effective Districts Study use coaching. They also emphasize that leaders in education are defined as teacher leaders, principals, and instructional coaches who work with staff in order to transform student learning. Moreover, discussions and results are the basis for a trustworthy foundation of success where leaders in education contribute to the educational community.

Ontological coaching

Cox, Bachkirova & Clutterbuck (2014) define Ontological coaching as the study of the being, which is formed by the combination of four interrelated components that establish the theoretical basis of ontological coaching: the phenomenological analysis of being, the biology of cognition, the philosophy of being, and the philosophical investigations of the body. Maturana (1988) stated this first concept of knowledge and called "Ontology of the Human Observer".

Vaclav Havel (1994) as cited by Sieler (2003) stated that "a man as an observer is completely alienated from himself as a being". The being is the emphasis on learning as a method to find a stronger connection with individual selves, each other, and the environment. Besides, the way of being has an effect on three linked areas or domains of existence —language, emotions, and body. Sieler (2003) states that language is the essence that enables every human being to create reality and to construct meaning with it. Humans are born and exist in language that is related to the quality of human's presence. The second domain, emotions, and moods as mentioned by Ontologicalcoach.com. au (2014), has played a more visible role in the way we act because of the influence of where we live. Sieler (2007) emphasizes that Ontological coaching utilizes a framework entitled 'Some Basic Moods of Life' that includes interpretative structures

organized in four components: the creation of the mood; the linguistic or narrative structure; the behavioral predispositions; and finally, the postural configuration that expresses the mood. In this domain, the coach listens for the language of moods while observing their representation in the coachee's postural configuration.

The final domain corresponds to the human body, which is affected by the way the world is perceived and consequently, the way of acting can be modified in terms of body disposition and senses that include movement and breathing. Sieler (2007) remarks the importance of this body domain because it is where the embodiment of change takes place.

Methodology

This is a case study, which relies on three self-assessments questionnaire given to the subject leader (Behavior Matrix, a Leadership Behavior Survey, and a Leadership Self-Assessment Questionnaire), as well as in-depth semi-structured interviews with 15 questions for all the participants to identify traits and skills required for an academic coordinator, the subject leader's performance, and leader's influence on staff members. To add validity to this study, these instruments were taken from previous frameworks.

Setting

This study research was conducted in a private elementary school in Guayaquil, Ecuador. Female teachers work with girls and male teachers work with boys; however, the English staff is female-dominated, so they may be able to work with girls and boys as well.

Participants

Fourteen participants who work with the subject leader were organized into three categories: first, the subordinates, who were eight EFL instructors (one male and seven female); second, a colleague, who is the Language Area Academic Coordinator (male), and performs similar duties as the subject leader plus two section coordinators (inspectors) who supervise the girls section and the boys section

separately; third, the Academic Heads of the Science Area and the Social Studies Area, as well as the principal of the elementary school who is the highest authority in school.

Data collection and Analysis

The interviews conducted in English and Spanish language were transcribed, coded, and classified into three different tables: profile of an academic area coordinator, perception of the subject leader's performance and personal and professional learning and outcomes. For the three assessments, in the Behavior Matrix, the subject leader placed herself in one of the four quadrants to interpret the descriptor of her characteristics. The Leadership Behavior Survey was decoded by recording the column totals in the Initiating Structure (left side of the survey) and Consideration Values (right side of the survey) boxes. The total number of marks was then charted on the Charting Leadership Style Matrix to determine the quadrant of the subject's leadership style. Likewise, in the Leadership Self-assessment Questionnaire, the numbers were transferred and placed in the Matrix section to draw a horizontal line from the approximate people score (vertical axis) to the right of the matrix, and to draw a vertical line from the approximate task score on the horizontal axis to the top of the matrix. After that, two lines were drawn from each dot until they intersected and that was the leadership dimension that the subject of the study operated out of.

Three triangulations were used to contrast data obtained from the other participants interviewed as a way to show validity in this study:

1. Administrators, coordinators and EFL instructors' perceptions of subject leader's performance.
2. Traits and skills of an academic coordinator, performance of subject leader, and influence or possible learning in staff members.
3. Behavior Matrix, the Leadership Behavior Survey, and the Leadership Self-Assessment Questionnaire

Triangulations

The three research questions for this study were directly developed through the analysis of the participants' insights:

Triangulation 1

1. Administrators, coordinators, and EFL instructors. The perceptions of the performance of the subject leader analyzed from staff who is above her, at her level, and the team she manages.

In the Profile for the Position, staff members in the three different groups mentioned traits such as responsibility, commitment, and organization. Several instructors mentioned that the subject leader, in this case, sets the example for them because she meets the requirements and expectations for the team.

In the Professional and Academic Duties category, administrators pointed out the great quality of the subject leader's work, her high level of commitment, and the fact that she serves as a connection between them and the teachers she supervises.

Instructors mentioned specific examples such as the help provided by the subject leader in reminding them to meet deadlines, the encouragement to use and implement technology, the strictness she possesses contrasted with and complemented by the motivation and care she provides to each of them through some signs of appreciation.

In the Traits and Management of subordinates' proactivity, ability, and willingness to solve problems were mentioned by the three groups. Administrators remark the subject leader's assertiveness, the right voice tone, and tactfulness; therefore, her teachers feel support from her and give their support in return that has enabled the creation of a bond with them.

Triangulation 2

2. The traits and skills of the academic area coordinator are compared with the subject leader's performance and the influence she has had on staff members

Administrators mentioned traits such as responsible, proactive, problem solver and ability to approach subordinates with assertiveness, and tactfulness as the expectation for someone who holds a leadership position as an academic coordinator. Those same characteristics were stated as traits that the subject leader in this case study portrays, and she has gained respect and admiration for her organization, as well as her initiative to train teachers.

Coordinators mentioned knowledge in the subject area, ability to lead and guide a team, focus on the human being, tolerance, and willingness to help as the traits and skills required for an academic coordinator. They also remark the subject leader's professional development, her calmness to solve problems, and her interest in doing more than is expected that have made her a pleasant person to be around because of her contagious attitude.

Instructors mentioned knowledge, organization, empathy, and understanding, ability to deal with issues, leadership, openness, and role modeling as traits an academic coordinator must have. One of the greatest influences of the subject leader is her role model of what is expected to do and to be. They feel understood, happy to be part of her team and backed up by her; therefore, some of them have learned to approach people in a more respectful way.

Triangulation 3

3. Self-Assessments given to Subject Leader

Each self-assessment questionnaire helped the subject leader analyze her performance, the relationship with her subordinates, and the duties and expectations of her position. The statements that comprised the Self-Assessment Questionnaire related to insights and ideas mentioned by the 14 participants throughout the interviews.

Discussion and Conclusions

Overall, the perceptions of participants matched the results obtained from the questionnaires given to the subject leader. The participants strongly highlighted the way the subject leader focused on

them as human beings, which is the essence of the influence of Ontological Coaching in EFL instruction. In fact, the three domains of Ontological Coaching, body, emotions and language, were more naturally evident during the interviews with subordinates. It was also noticeable that they have acquired this Ontology of the Human Observer due to the fact that they also observe the subject of this study, not only as a leader but a human being as them.

Additionally, the results of Ontological Coaching were seen in subordinates' attitude towards teamwork, since they learned to interact collaboratively and effectively by recognizing strengths and weaknesses of their coworkers based on their own perspectives; as a consequence, the outcomes of the implementation of Ontological Coaching benefited the professional aspects of the stakeholders interviewed. They concluded that the subject leader backed them up and supported them; therefore, she has gained their respect and admiration.

As a concluding point, female EFL instructors in this study have been able to regain their leadership by acquiring and dealing with the mindsets that are key points in Ontological coaching and demonstrate a framework that relates connections between theories of Educational Leadership and Ontological Coaching.

Appendix 1

Table 1: Perceptions of Subject's Performance as Reported by Participants in the Interviews

	<i>Administrators</i>	<i>Coordinators</i>	<i>Instructors</i>
<i>Traits and skills for the Position</i>	Responsible Committed Proactive Organized	Knowledgeable about the subject area. Committed to her work and to the education of the students	An innate leader with the role model of what is required A very well-prepared and organized person
<i>Academic and Administrative Duties</i>	Communication between teachers and administrators Supervisors rest assured in her work	Keeps an eye on her teachers Makes sure teachers fulfill the expectations & comply with everything	Asks for things in advance and helps team to meet deadlines with signs of appreciation Loves technology and encourages people to use it. Trust
<i>Traits as Person and Management of Subordinates</i>	Proactive Patient Strong and firm (assertiveness, right voice tone and tactfulness) Firm with students	Proactive, problem solver Patient and respectful Goes beyond follow up process Teachers feel safe and supported.	Focusing on the human beings Willingness to help solve problems Rapport with teachers Backs teachers up

Authors: Martha Castillo & Mirna Romero

Source: Recordings of interviews, transcripts, and translations conducted by an external researcher

Appendix 2

Table 2: Traits of Leadership regarding the Subject Leader

	<i>Administrators</i>	<i>Coordinators</i>	<i>Instructors</i>
<i>T</i> <i>R</i> <i>A</i> <i>I</i> <i>T</i> <i>S</i>	Knows and works for institutional objectives Responsible, Proactive, Problem solver, leader, Well-founded and strong character Assertiveness, appropriate voice tone, and tactfulness, rapport Gets along well with people, Collaborative and team work	Knowledge of subject area and how to teach it Ability to lead and guide Focus on the human being Attentive to people in the team Problem solver Willingness to help when needed	Knowledge about the subject Organized, responsible, present for team Leadership, Empathy, connection Open to dialogue, open-minded, listens Willing to welcome and work with all the people Deals with all situations, helps the team work together Develops a bond
<i>P</i> <i>E</i> <i>R</i> <i>F</i> <i>O</i> <i>R</i> <i>M</i> <i>A</i> <i>N</i> <i>C</i> <i>E</i>	Aids communication among staff Supervisors rest assured in her work Great coordination Ability to approach instructors Assertiveness, right voice, tone and tactfulness Firm with students	Knowledgeable about the subject area Constant training, proactive, problem solver, Patient, respectful Committed to work and education Ensures team fulfills expectations Teachers feel safe and supported	Professional, demanding, helps to clarify doubts Helps team meet deadlines, Willingness to help solve problems, encourages people to use technology Concerned about people's well-being, Team members trust her

<i>I</i>	Educates and forms human	Furthering her education	Effort and desire to continue
<i>N</i>	beings	inspires others	moving forward in a continuous
<i>F</i>	Inspired others with her work	Positive approach and	learning process, constantly
<i>L</i>	and endeavors	attitude in life	updated
<i>U</i>	Gives training and	Strong tempered personality	Helps new teachers to adapt and
<i>E</i>	workshops,	and strength	feel comfortable
<i>N</i>	Connection among staff,	Calm for any kind of	Controls temper, Calms people
<i>C</i>	proactive	situation	down
<i>E</i>			Actions prove that she is a leader

Authors: Martha Castillo & Mirna Romero

Source: Recordings of interviews, transcripts, and translations conducted by an external researcher

Appendix 3

Table 3: Results of Subject Leader Self-Assessments

The Behavior Matrix	The Leadership Behavior Survey	Leadership Self-Assessment Questionnaire
"Controller" combination of the words dominant and formal. Main goal: Results Common characteristic: Manage their time to the minute In a job, they... Make sure the job gets done, -might feel impatient if action is not taken immediately Can't stand... Discussions about "the best way to do things" or "the way to please everybody" Outstanding characteristics	Accommodate (social friendly) behavior. <i>Initiating Structure (score 47)</i> Make attitude clear to the group Find time to listen to subordinates Look out for the personal welfare of individuals in the group Schedule the work to be done Maintain definite standards of performance. <i>Consideration values (score 54)</i> Emphasize the meeting of deadlines Back up subordinates in their actions Treat all subordinates as equals	Team Leader People Section: 8 / 9 Task Section: 8.8 / 9 Main characteristics: High task, high relationship In a job, they... Lead by positive examples and endeavors Goals: Foster a team environment Enable: Team members reach their highest potential As: Team members and people Encourage team: Reach goals as effectively as possible

Confidence in their ability Take risks Push forward	Willing to make changes Friendly and approachable *let subordinates know what is expected of them *make subordinates feel at ease when talking to them	Evidence of their work Forms and Leads the most productive teams
---	---	--

Authors: Martha Castillo & Mirna Romero

Sources:

- Blake, Robert R.; Mouton, Jane S.; Bidwell, Alvin C. Advanced Management - Office Executive, Vol 1(9), 1962, 12-15.
- Halprin, Theory and research in administration, 1966 Managerial grid.
- Sayers, S. (1978). Leadership Styles: A Behavioral Matrix.

Appendix 4

Table 4. Characteristics of Ontological Coaching and Educational leadership for female EFL instructors (Original)

Ontological Coaching for female EFL instructors	Educational Leadership for female EFL instructors
1. Leader role: Observer. Ontology of the Human Observer: Able to support people in achieving their goals and creating a new way of being 2. Connection of body, emotions, and language to interact with others. 3. Understanding of the human person and life plans. It is coaching to the human soul. 4. Human development is a priority of strategic importance that is focused on developing better human beings. 5. Questions regarding the existence of beings in a constantly changing world to know how to live and behave	1. Leader role: Presence: Sensitivity to the signals the other and creates an internal dialogue that later rests in external expression. 2. Connection between body and language to interact with others. 3. Supplying knowledge to be an effective leader, as teacher or administrator, in the context of educational institutions. 4. Professional development is a priority of strategic importance that is focused on developing leaders at all levels 5. Questions regarding the implementation of skills and techniques

6. Results affect personal and professional aspects of life.	6. Results affect professional aspects of life
7. Changes in perceptions and attitudes by removing significant obstacles and focusing on the development of efficient patterns of communication and behavior.	7. Changes in attitudes to improve the development of efficient patterns of communication and behavior.
8. One framework: 'Some Basic Moods of Life' that includes four components: mood, linguistic, behavioral predispositions; and the postural configuration. The coach observes the language of moods and the postural configuration in the <u>coachees</u> .	8. Two frameworks: "Think manager-think male" which is a traditional style, male stereotyped, as a way to gain respect from subordinates; and "Webs of inclusion" which is more related to a female style to lead in a collaboratively environment.

Authors: Martha Castillo & Mirna Romero

Sources: Original Framework

References

- BOOTH, A., & NOLEN, P. (2012). *Choosing to compete: How different are girls and boys?*. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 81(2), 542-555.
- BRUCKMÜLLER, S., RYAN, M. K., RINK, F., & HASLAM, S. A. (2014). Beyond the glass ceiling: The glass cliff and its lessons for organizational policy. *Social Issues and Policy Review*, 8(1), 202-232.
- COX, E., BACHKIROVA, T., & CLUTTERBUCK, D. A. (Eds.). (2014). *The complete handbook of coaching*. Sage.
- EAGLY, A. H. (2007). Female leadership advantage and disadvantage: Resolving the contradictions. *Psychology of women quarterly*, 31(1), 1-12.
- EAGLY, A. H., & JOHANNESSEN-SCHMIDT, M. C. (2001). The leadership styles of women and men. *Journal of social issues*, 57(4), 781-797.
- GLASS, C. & COOK, A. (2015). Leading at the top: Understanding women's challenges above the glass ceiling. *The Leadership Quarterly* 27 (2016) 51–63
- GROGAN, M., & SHAKESHAFT, C. (2010). *Women and educational leadership* (Vol. 10). John Wiley & Sons.
- KNIGHT, H., STINNETT, K. & ZENGER, J. (2008). Bringing Science to the Art of Coaching in Education. *A journal for Research, leadership, and practice*. Vol 2, 1.
- LIPMAN-BLUMEN, J. (1992). Connective leadership: Female leadership styles in the 21st-century workplace. *Sociological perspectives*, 35(1), 183-203.

- MATURANA, H.R. (1988). Reality: The search for objectivity or the quest for a compelling argument. *Irish Journal of Psychology*, ~1): 25-82.
- MORAN, B. B. (1992). Gender differences in leadership. *Library trends*, 40(3), 475-491. Ontological Coaching. In Ontological Coaching Institute. Retrieved February 12, 2016 from <http://www.ontologicalcoaching.com.au/>
- RUETHER, R. R. (1995). Feminist metanoia and soul-making. *Women & Therapy*, 16(2-3), 33. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/216238326?accountid=35177>
- SENGE, P. M. (1991). The fifth discipline, the art and practice of the learning organization. *Performance+ Instruction*, 30(5), 37-37.
- SIELER, A. (2007). Coaching to the human soul: Ontological coaching and deep change: Volume 2: Emotional learning and ontological coaching.
- SIELER, A. (2007). Ontological Coaching. Retrieved from http://www.newfieldinstitute.com.au/pdf/Sage_Ontological_Coaching_Chapter.pdf
- STARRATT, R. (2004). *Presence*. In The Jossey-Bass reader on educational leadership (pp. 55-76). San Francisco: Jossey-Bass.
- TSCHANNEN-MORAN, M. (2004). *Leadership as Stewardship*. In The Jossey-Bass reader on educational leadership (pp. 40-52). San Francisco: Jossey-Bass.

E- Assessment for Language Learning

Roxana Sordo Fumero

Exploring e-assessment

E-assessment is the evaluation process that uses new technologies with certain automated functions, such as building elements and selection, application evaluation, data analysis, interpretation, and presentation of results and score. (Baker & O'Neil, 1995). It involves factual and procedural knowledge of new technologies, which is linked to the level of digital literacy.



According to the P21 group, digital literacy - ICT (Information, Communications and Technology) literacy includes applying technology effectively as a research tool, organization and communication and social networks to access, manage, integrate, evaluate and create information as well as an understanding of the legal and ethical issues related to access and use of new technologies. Similarly, Martin (2008) defines digital literacy as the *"awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyze and synthesize digital resources, build new knowledge, expressed through media assets and communicate with others in any specific context of life."*

E-assessment tools can comprise web 2.0 tools such as e-rubrics (Rubistar), user reports, scales, gradebooks, blogs for e-portfolios, badges, Wikipedia, Yahoo Answers and Googleforms for test and polls.

Some of the advantages of e-assessment tools include lower long-term costs, instant feedback to students, flexibility with respect to

location and timing and greater storage efficacy. They can provide teachers with some accountability of the academic achievement scores and with specific information on curriculum, teaching practices, and leadership practices. (Douglas B. Reeves, 2004). They are reliable so that they produce stable and consistent results (Colin Phelan; Julie Wren, 2005). They can be part of an innovative process in the flipped-classroom, going beyond time or space restrictions. Besides, they can foster student autonomy and be part of a bottom-up teaching process.

However, many teachers do not include new technologies in their classes for evaluation purposes and prefer assessment tools in paper format over the digital one. But how well a test measures what it is to be measured?

Moreover, digital skills do not seem to be part of the teaching agenda. As a matter of fact, digital skills are not usually included in the annual plans and they do not seem to play an important role in the hidden curriculum. Paper-based mid-terms exams are the most commonly used assessment tool. The digital divide seems to be a constraint for e-assessment and evaluation innovations for formal and informal assessment.

Where do you want to go?

Teaching in the 21st century requires new teaching strategies, authentic assessment and a change of paradigm. Based on the production line from the industrial revolution, our evaluation model does not promote creativity or collaboration. Diversity is usually seen as a threat to standardization, especially when it comes to assessment tools.

Alice's Adventures in e-assessment

There are many paths to take when it comes to e-assessment tools. Google apps, Moodle platform, Schoology and its personalized CREA2 platform, to name a few, are some of the options that teachers can have for e-assessment of language learning. There are courses

that can be requested by teachers in virtual classrooms Moodle Platform. Some language teachers use these e-assessment tools in order to evaluate student language skills. This could be linked to their level of digital literacy, their own educational background and their teaching approach.

The e-assessment options can be overwhelming and confusing but before taking a path, we need to know exactly where we are and where we want to go.

If we want to assess student performance in reference to language skills in a down-to-earth reliable way, teachers need to create or adapt digital tools that are flexible, authentic and easy to use. It is a process that comprises the use of information technology for observation, reflection, synthesis, and replication of effective teaching practices. Thus, student performance can be assessed in an authentic way with *"the multiple forms of assessment that reflect learning, achievement, motivation, and attitudes on instructionally-relevant classroom activities"*. (O'Malley; Valdez, 1995). We need clear assessment criteria so that students know exactly what they are expected to do and they can meet teacher expectations. Some assessment criteria include the use of academic language, choice of language chunks and pronunciation.

What do you want to assess?

By means of e-assessment tools, we can evaluate students on how well they use their metacognitive, cognitive and social strategies. Teachers can assess the way students plan and organize their work, set goals, use calendars to manage time, self-evaluate their work and learning process, negotiate meaning, collaborate and share ideas. Teachers can observe how well students identify key words and concepts, create and use their target language in graphic organizers (concept maps, tables, and diagrams), paraphrase, infer and figure out meaning from the context, too. Similarly, e-assessment tools can show student work and learning process in a social context, e.g. the way they work in pairs, in groups, how proficiently they can take part in

discussions and the application of social rules in a web 2.0 community, including the rules of netiquette. Indeed, there are certain rules and laws governing content and edition which have to do with digital and language competencies that can be evaluated such as respecting copyright laws, avoiding vandalism, plagiarism, dealing with privacy issues, expressing personal opinions and sharing personal experiences in public.

Rethinking e-assessment

Both computer-based formal assessment and Web 2.0 informal assessment tools reveal interesting information on how and when students study. Students are more likely to test themselves by means of the multimedia interactive TRIADS tests than by a paper-based test. They self-assess and use online tests as a learning opportunity.



At the institutional level, the impact of e-assessment on education can be feasible provided that language educators have some need for a change in their teaching practices, some training and institutional support, adequate IT infrastructure, some time to explore e-assessment tools and some room for bottom-up innovations.

Bibliography

BAKER, E. L., O'NEIL, H. F., & LINN, R. L. (1993). Policy and validity prospects for performance based assessment. *American Psychologist*, 48(12), 1210-1218. Doi: 10.1037/0003-066x.48.12.1210

IX. Normativa. Sistema Nacional de Formación Docente 2008. Capítulo IV - DE LA EVALUACIÓN. Disponible en http://www.dfpd.edu.uy/inet/Index_html_files/Reglamento%20

[Sistema%20Nacional%20Formacion%20docente%202008%20con%20modific%20dic%202012.pdf](#)

PLAN 2008 de Profesorado. Consejo de Formación en Educación.
Disponible en: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para-profesorado/42-planes-y-programas/profesorado/376-plan-2008>

YUSTE, R.; ALONSO, L.; BLÁZQUEZ, F.(2012) La e-evaluación de aprendizajes en educación superior a través de aulas virtuales síncronas. En Comunicar. n° 39. v. XX. 2012, Revista Científica de Educomunicación. ISSN: 1134-3478: páginas 159-167 o í -10-2012.

P21. Framework for 21st century Learning. Disponible en: http://www.p21.org/storage/documents/P21_framework_0515.pdf

JOINT INFORMATION SYSTEMS COMMITTEE. (2007). Effective practice with e-assessment: an overview of technologies, policies and practice in further and higher education. Retrieved from <http://www.webarchive.org.uk/wayback/archive/20140615085433/http://www.iisc.ac.uk/media/documents/themes/elearning/effpraceassess.pdf>

MARTIN, A. (2008). Digital literacy and the digital society. En C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), Prospective Technological Studies. European Commission.

O'MALLEY, J., VALDEZ, L., (1996), "Authentic Assessment for English Language Learners", U.S.A: Addison-Wesley Publishing Company.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2012) Educarse en la era digital. Buenos Aires: Morata.

Neurociências em benefício do processo de ensino e aprendizagem de LE. Um saber necessário na formação de professores

María Cristina Silveira
Sandra Alice Menézes Farías
Silvana Rodríguez Meneses

“Nosso cérebro é plástico, modifica-se ao longo de toda a vida. Por esse motivo, nenhum cérebro é idêntico ao outro, assim como amanhã ele não será igual ao que era ontem.”

LOUZADA, 2011

Introdução

A neurociência vem se constituindo num campo de conhecimento multidisciplinar de estudo do cérebro. Do ponto de vista da neurociência, uma aprendizagem somente ocorre porque o cérebro tem a plasticidade necessária para se modificar e se reorganizar frente a estímulos e se adaptar. A educação amplia sua base científica com as pesquisas que demonstram que o cérebro humano não finaliza seu desenvolvimento, mas uma constante reestruturação o reorganiza a partir de estímulos eficientes. A pretensão deste artigo é levantar aspectos das neurociências relacionados com a educação que possam subsidiar e contribuir para a formação dos professores de línguas estrangeiras o L2.

O presente trabalho tem por objetivo fazer um apanhado teórico e prático sobre a relação entre o construto memória e aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira. Esse estudo apresenta teorias relacionadas à produção em língua estrangeira, à automatização do conhecimento, ao processamento de

informações e à transferência interlinguística, e conta com aporte teórico da ciência cognitiva.

Pretende-se mostrar, com este trabalho, a importância das neurociências na formação de professores de línguas estrangeiras, a fim de garantir um melhor e mais completo entendimento do processo do ensino e aprendizagem dos educandos, assim também apresentar algumas estratégias de ensino baseadas na neurociência de grande importância para o desenvolvimento pedagógico, e as novas perspectivas em neuroeducação.

Segundo Salas (2007 p. 84-88) examinam-se alguns instrumentos que se podem usar no ensino para ajudar os alunos a construir às memórias semânticas, episódicas, procedimentais, automáticas e emocionais.

A pesquisa em neurociência por si só não introduz novas estratégias educacionais. Contudo fornece razões importantes e concretas, não especulativas, porque certas abordagens e estratégias educativas são mais eficientes que outras (Reynolds, 2000; Smilkstein, 2003).

Segundo Almeida Filho (2002, p. 15), aprender uma língua estrangeira de maneira que faça sentido, que signifique na interação com o outro, numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes, é crescer numa matriz de relações interativas na língua alvo, que gradualmente se desestrangeiriza para quem aprende.

O aprender e o lembrar do estudante ocorre no seu cérebro. Conhecer como o cérebro funciona não é a mesma coisa do que saber qual é a melhor maneira de ajudar os alunos a aprender. A aprendizagem e a educação estão intimamente ligadas ao desenvolvimento do cérebro, o qual é moldável aos estímulos do ambiente (Fischer & Rose, 1998).

A neurociência oferece um grande potencial para nortear a pesquisa educacional e futura aplicação em sala de aula. Faz-se necessário construir pontes entre a neurociência e a prática educacional.

Políticas educacionais devem ser planejadas através da alfabetização em neurociência, como forma de envolver o público em

geral além dos educadores. É preciso aprofundar o estudo de ambientes educativos não tradicionais, que privilegiem oportunidades para que os alunos desenvolvam entendimento, e que possam construir significado a partir de aplicações no mundo real.

Marco teórico

Visão geral de neurociências

A neurociência não só deve ser considerada uma disciplina, mas um conjunto de ciências cujo sujeito de investigação é o sistema nervoso com particular interesse em como a atividade do cérebro se relaciona com a conduta e a aprendizagem. O propósito geral da neurociência declara Kandel, Schwartz e Jessel (1997), é entender como o encéfalo produz a marca individual da ação humana. O termo neurociência inclui, pois, segundo Blakemore e Frith (2000) todos os tipos de estudo do cérebro.

Entretanto, tem que se reconhecer, segundo Geake (2002), que, se a aprendizagem é o conceito principal da educação, então alguns dos descobrimentos da neurociência podem ajudar-nos a entender melhor os processos de aprendizagens dos educandos, e em consequência ensinar-lhes de maneira mais apropriada, efetiva e agradável. Neste sentido se entende a afirmação de P. Wolfe (2001) de que o descobrimento mais recente em educação é a neurociência ou a investigação do cérebro, um campo que há pouco tempo era estranho aos educadores.

Dessa forma, diante do que foi visto sobre o termo neurociência é óbvio que ensino e aprendizagem não poderiam ficar fora deste tema. As pesquisas mencionadas são verdadeiros relatos de cientistas que desempenham funções de neurocientistas e educadores e que o emprego de neurociência na educação veio ajudar a compreender melhor o ensino e aprendizagem dos educandos.

O termo neurociência é para a maioria dos neurocientistas algo fundamental à formação docente, visto que ela é como um grande guarda-chuva que abriga e protege as outras ciências em seu aspecto

multidisciplinar. Sendo assim, para desenvolver um bom ensino é necessário que o professor com ajuda da neurociência procure por estratégias que ajude na realização desse fato.

A questão da proficiência é, no momento, um dos temas mais quentes da neurociência de aquisição da segunda língua. Um ponto de Interesse desse tópico pode ser resumido na seguinte pergunta:

É possível falar uma língua estrangeira com a mesma desenvoltura com que se fala a primeira?

Para esse neurolinguista alemão, sim. Mas a resposta está longe do consenso entre especialistas.

E ter “ouvido” para a música facilita falar uma segunda língua?

Quantas línguas nosso cérebro é capaz de aprender?

Há uma idade-limite para se falar outra língua sem sotaque?

O que dizem estudos neurolinguísticos sobre a chamada hipótese do período crítico (ou seja, a de que haveria uma janela temporal para se aprender uma língua)? É verdade que todas as crianças têm o prazo de 12 anos para adquirir uma língua? O que acontece realmente no cérebro depois disso?

O período crítico, assim descrito, é um mito. Nada se “encerra”. Em vez disso, o que pesquisadores como David Birdsong da Universidade do Texas, em Austin (Estados Unidos) observam é um declínio gradual na proporção de pessoas que aprendem uma segunda língua e passam a falá-la com a mesma proficiência que têm na língua materna.

Mas sempre se achará alguém que fala uma segunda língua perfeitamente, mesmo que tenha começado a aprendê-la tardiamente. Esse declínio gradual começa em idades diferentes para aspectos diferentes da língua.

Para falar sem sotaque, é mais importante começar cedo. Já para ganhar vocabulário, mais importante do que a idade de início é a quantidade de tempo dedicada à aprendizagem. Não há, portanto, nenhuma mudança súbita no cérebro por volta dos 12 anos de idade.

O que pode acontecer é que, no decurso da aquisição da primeira língua, algumas regiões do cérebro se otimizam para as

propriedades dela. Mais tarde, quando se aprende uma segunda língua, usam-se as mesmas estruturas, mas elas, então, já não são tão eficazes para outras línguas. É por isso que essas estruturas cerebrais tendem a ser mais fortemente ativadas quando a pessoa tem mais dificuldade em aprender outra língua, pois elas devem se esforçar mais.

Desenvolvimento

Algumas estratégias de ensino baseadas na neurociência

Portanto, algumas estratégias de ensino baseadas na neurociência são de grande importância para o desenvolvimento pedagógico.

Segundo Salas (2007 p. 84-88) examinam-se alguns instrumentos que se podem usar no ensino para ajudar os alunos a construir as memórias semânticas, episódicas, procedimentais, automáticas e emocionais.

Estratégias de ensino para a memória semântica

O ensino de pares: o ensino de pares ou duplas é uma grande maneira para construir habilidades interpessoais e para repassar a matéria.

Estratégia de perguntar: as perguntas enfatizam importantes elos da informação semântica. Uma maneira de abordá-la é fazer perguntas abertas que dão a todos os níveis de estudantes a oportunidade de responder “corretamente”. Outra maneira é dar as respostas e deixar que os estudantes deem as perguntas.

Resumo: Tanto o professor como os estudantes podem fazer resumos. Podem pedir resumos até de uma frase.

Debates: muitos estudantes gostam de participar e ouvir debates. Isso não pode se aplicar a qualquer matéria, porém é uma estratégia sólida que fundamenta a informação semântica.

Parafrasear: o parafrasear é uma estratégia que será um desafio para alguns estudantes e ajudará a muitos deles. Tomar as palavras de um autor e transformá-las em outra linguagem pode ajudar muito a entender a matéria. Os estudantes podem fazer isso individualmente, em pares ou em pequenos grupos.

Estratégias de ensino para a memória episódica

A memória episódica é dirigida pela localização. Quando um aprendiz recebe uma nova informação em uma localização específica, a recordação e a aprendizagem serão mais fáceis nessa mesma localização. O professor deverá realizar atividades que incluam quadros, pôsteres e símbolos além das constantes mudanças de estímulos tais como uso de acessórios: tapetes, almofadas, etc para melhorar o experimento da aprendizagem, tornando o ensino cada vez mais real.

Também deve sair de sua sala de aula, talvez possa usar a biblioteca ou sair para um local mais apropriado à matéria que está ensinando, isto é, qualquer coisa em que se use a criatividade, fazendo da aprendizagem um momento único e permanente. Para cada disciplina, deve-se mudar a localização do ensino pois esta ajudará os estudantes a recordar as informações mais facilmente. Eles associarão a localização com a informação que lhes compete. As técnicas de ensino da memória episódica não só ajudam os alunos a lembrarem melhor as aulas como também proporcionarão alegria na aprendizagem, pois o cérebro gosta de novidades. Se isso intriga a algum professor, devemos lembrar que com essas mudanças estimulam-se os alunos a recordar e conseqüentemente a ter uma melhor oportunidade de aprender.

Estratégias de ensino para a memória procedimental

Existem duas formas para ajudar os estudantes a desenvolver uma pista na memória procedimental. Uma é deixá-los repetir a matéria várias vezes, o suficiente para que passe a ser um procedimento

educacional. A outra é estabelecer procedimentos na sala de aula que criem fortes memórias. Quando um procedimento é repetido com frequência, o cérebro o armazena no cerebelo para um acesso mais fácil.

As técnicas manuais podem ser utilizadas em muitas áreas de disciplinas para promover a memória procedimental. Com bastante treino, os estudantes aprendem o procedimento.

Proporcionar atividades que conduzam ao movimento físico do aprendiz como, por exemplo: desempenho de papéis, debates, danças, monólogos e jogos. O professor deve solicitar que todos caminhem ao redor da sala, que saltem quando sentirem que entenderam um assunto e que aplaudam quando souberem tudo. Todo esse movimento e intervenção do professor para com os estudantes causarão uma grande impressão a seus cérebros, pois a aprendizagem do aprendiz está diretamente ligada com o movimento.

Estratégias de ensino para a memória automática

A estratégia que mais se recomenda é a música. Pôr a informação em forma de música é fácil para os estudantes de todas as idades. As melodias antigas e os poemas podem também dar bons resultados. A repetição mediante o trabalho diário oral (em língua, vocabulário etc.) e as possibilidades de variabilidades proporcionam muitas vantagens ao ensino e aprendizagem.

As exposições de perguntas e respostas podem ser uma boa maneira para obter respostas ao nível automático, visto que muitos estudantes gostam dessa técnica.

Estratégias de ensino para a memória emocional

Sem dúvidas as estratégias para a memória emocional são as mais poderosas e a música é um bom exemplo disso.

O professor ao utilizar uma música suave como pano de fundo enquanto lê ou discute uma matéria pode fazer que a nova informação seja significativa.

Incentivar os estudantes a se apresentarem à classe por meio de *role play* ou atuação dramática (teatro), é um poderoso estímulo para a memória emocional.

Encontrar uma forma de contradizer o que foi dito no texto e que suscite um debate pode ser muito útil à medida que os estudantes entrem como principais participantes.

Sempre que possível o professor deve fazer com que os estudantes pensem que ele está equivocado com o assunto que lhes passou, visto que encanta aos estudantes a possibilidade de provar que o professor está equivocado. Entretanto, o mais importante é que o professor demonstre seu entusiasmo para com sua disciplina de ensino, e que seja um modelo de amor por esse conteúdo, agindo assim pode passar isso para seus alunos. Se compartilhar seus sentimentos sobre o que está ensinando, seus alunos podem fazer o mesmo.

Portanto, não se pretendem definir todas essas estratégias como definitivas no ensino de LE ou L2; elas são apenas o começo para o avanço em novas pesquisas, pretende-se apenas reconhecer de que maneira o conhecimento e a aplicação dos dados dos estudos sobre o cérebro podem ser utilizados na formação de professores visto que eles só vêm a contribuir com o desenvolvimento pedagógico.

É óbvio que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem serão beneficiados com essa nova vertente na educação. Cabe às políticas educacionais e aos centros formadores de professores fomentarem currículos compatíveis ao cérebro.

O déficit de atenção (DA)

O cérebro não está preparado para viver em constante atenção ao que acontece em nossa volta, e quando se exige dele essa total atenção também se está cometendo um déficit atencional, pois muita atenção assim como nenhuma constitui esse problema.

Detectar e diagnosticar TDA é difícil porque muitos estudantes são diagnosticados com TDA equivocadamente, quando na verdade seu problema pode ser apenas salas muito lotadas, um professor muito

rígido, apatia à disciplina e ao professor (a) ou uma falta de habilidade de autodisciplina.

Muitas vezes as dietas e medicamentos também contribuem para isso, pois quando se faz uso disso é necessário que sejam supervisionados cuidadosamente para assegurar que os resultados correspondem às expectativas desejadas (Jensen, 1998). Dessa forma, TDA é um problema que afeta muitos estudantes, mas o problema se torna maior quando ele é mal diagnosticado, pois um professor que segue mais a intuição e não o padrão científico da neurociência terá grandes chances de se equivocar.

A origem do problema muitas vezes é silenciosa, e só um olhar clínico consegue detectá-la com precisão. Então, o professor que conhece e aplica os dados dos estudos sobre o cérebro na sala de aula é o professor preparado para uma educação de padrão diferenciada, educação inclusiva e visão futurista.

Como chamar a atenção dos alunos em sala de aula

Segundo Salas (2007, p. 143), a regra de ouro é usar os contrastes, mudar os alunos de localização na sala de aula ou permitir que eles caminhem ao redor da sala e possam conversar sobre sua aprendizagem. Uma mudança no tom, ritmo e volume da voz concentra a atenção. Sempre que possível use o humor.

Entre os efeitos positivos se podem mencionar: mais oxigênio para o cérebro; surge a endorfina: a pessoa desfruta do momento; concentra a atenção; cria um clima positivo: quando as pessoas riem juntas, se unem e surge um espírito de comunidade; melhora a saúde mental de cada um; é uma efetiva ferramenta disciplinar.

Ao praticar um ensino multissensorial, como tocar música em determinados momentos, durante o episódio de aprendizagem é de grande valor para chamar a atenção do aprendiz, porque ensinar é antes de tudo estar preparado para as necessidades e indagações dos alunos, e isso é possível a partir do momento que se consegue despertar e conseguir a atenção em sala de aula.

Novas perspectivas em neuroeducação

A neuroeducação é uma área muito recente, tendo começado a se expandir com esse nome a partir do início dos anos de 1980 e alcançando maiores adeptos nos avanços das pesquisas nesses últimos dez anos, portanto pouco mais de vinte e cinco anos.

Entretanto, ouviu-se falar em neurociência e educação no ambiente escolar pela primeira vez com Herbert Henry Donaldson (1857-1938) um neurologista que publicou um livro nessa área científica, em 1895.

Nessa mesma época, veio também para contribuir nesse campo o educador Reuben Post Halleck (1859-1936).

Então, percebe-se que desde o século XIX que os cientistas tanto da área médica/biológica como da área humana/educacional despertam seu interesse por neurociência e educação.

O que hoje parece estranho para os professores e profissionais da educação, dois séculos atrás neurociência e educação já começavam se unindo para a melhoria de uma nova pedagogia.

Considerações finais

A partir das análises das correntes de pensamentos que apoiam a neurociência e a educação, constatou-se que o conhecimento e aplicação dos dados dos estudos sobre o cérebro na formação de professores é fundamental à formação docente, mesmo existindo as correntes que rejeitam essa teoria.

Entretanto, alguns desses que rejeitam a união da neurociência à educação não descartam a possibilidade de que ela ainda possa contribuir com a sala de aula.

Então, diante do que foi apresentado e considerando as pesquisas de autores como Goswami (2004) que utilizando a tecnologia das imagens obteve como resultado que a neurociência cognitiva está especificamente relacionada com a compreensão dos processos cognitivos, verificou-se que estes dados comprovam a

importância das neurociências nos processos cognitivos utilizados pelos professores em salas de aula.

Assim como os resultados das pesquisas de autores como Blakemore; Firth (2000) ao reconhecerem que uma das maiores contribuições que pode haver na neurociência é iluminar a natureza da aprendizagem. Portanto, só as neurociências na formação de professores permitem aos mesmos o conhecimento das neuroimagens assim como o diagnóstico através de fMRI (Imagem por Ressonância Magnética Funcional) que ajuda a desenvolver estratégias pedagógicas para as disfunções neurológicas, e contribuir para expandir o conhecimento básico sobre educação diferenciada, dificuldade de aprendizagem e diferenças individuais (Sheridan, *et al.* 2005).

Portanto, as implicações do conhecimento e a aplicação dos dados dos estudos sobre o cérebro na formação de professores é de grande importância aos currículos de formação docente, como indicador de ciência, tecnologia e visão futurista no panorama das Ciências da Educação, pois, neurociência educacional (NE) logo será uma realidade na formação de professores, e isto será um desafio para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Referências bibliográficas

- BARBADO, J., et al. (2002) *Aspectos sobre neurobiología de la conducta humana*: Medicina General 2002; 45, p. 500-513.
- SALAS, R. (2007) *Educación y Neurociencia. Cómo desarrollar al máximo las potencialidades cerebrales de nuestros educandos*. Asunción: Universidad Americana.
- SASHANK, V.; SCHWARTZ, D.; MCCANDLISS, B. (2006). *Is neuroscience a learning science?* 7th International Conference of Learning Sciences: p. 792- 798.
- BARTOSZECK, A.B. (2007). *Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais*. EDUCERE. Revista da Educação, 9(1): 7-32.

BARTOSZECK, A. B.; BARTOSZECK, F. K. (2009) *Percepção do professor sobre neurociência aplicada à educação*. EDUCERE - Revista da Educação, Umuarama, v. 9, n. 1, p. 7-32, jan./jun..

HOUZEL, S. H. (2013). *O cérebro adolescente: a neurociência da transformação da criança em adulto*. São Paulo: Amazon.

ROTTA, N.; OHLWEILLER, L. RIESGO, R. (2007). *Transtornos de Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed

Webgrafia

[file:///C:/Users/usuariopc/Downloads/2478-10314-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuariopc/Downloads/2478-10314-1-PB%20(1).pdf)

Idioma Español del Plan 2009
Competencias lingüísticas involucradas en el proyecto final del
Módulo

Alberto Picón

El Plan 2009 ha sido diseñado para que candidatos adultos, y mayores de 21 años, puedan acreditar el ciclo básico de educación media. Son tres módulos semestrales. El plantel docente procede de la estructura curricular tradicional del sistema, pero el enfoque pedagógico es el de las competencias. Estos docentes definen mediante acuerdos al inicio de cada módulo: a) el perfil de egreso, b) las competencias para lograr el perfil de egreso, y c) los proyectos interdisciplinarios que darán cuenta del proceso. Los docentes se asocian doblemente: por un lado, según áreas disciplinares y de contenidos: ciencias naturales, ciencias sociales, artes, lógico-matemático o lingüístico; por el otro, por las afinidades que surgen de las definiciones anteriores. La competencia lingüística adquiere relevancia durante los procesos que llevan a la concreción del proyecto; sin embargo, en el módulo tres no participan docentes de idioma español, de lo cual procede el siguiente planteo: los estudiantes alcanzan la competencia lingüística necesaria durante los módulos anteriores, la poseen al llegar al módulo tres, o los docentes de todas las asignaturas contribuyen a su desarrollo. Este avance de investigación indaga las tres y se proponen las variables que deberían observarse para validar una o más de estas hipótesis.

Palabras clave: *aprendizaje por proyectos, competencia lingüística, competencias básicas, evaluación de aprendizajes, educación obligatoria*

Habilidades, capacidades, competencias

Es difícil diferenciar el significado de habilidad, capacidad y competencias en el habla coloquial. El diccionario RAE ofrece estos significados, para el contexto de este texto:

1 habilidad es capacidad y disposición; ii) capacidad es la cualidad de capaz, que a su vez explica como aptitud o talento; iii) competencia, por su parte, aparece como pericia, aptitud o idoneidad. En términos lingüísticos parece un razonamiento circular. El uso de estos términos, como producto de la educación, ha sido abordado en perspectivas que han intentado diferenciarlos mediante definiciones apropiadas a otros tantos marcos teóricos que compiten entre sí para explicar el resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunos autores, como Gimeno (2011a; 2011b), han sugerido que se trata de etiquetas modernas para conceptos clásicos.

Lo cierto es que la noción de competencia está más asociada al desempeño práctico que los otros dos conceptos. Una definición ad hoc vendría a identificar competencia como comportamientos formados por habilidades cognitivas, acciones, valores, destrezas motoras y diversas informaciones que hacen posible llevar a cabo, de manera eficaz, cualquier actividad.

Competencias y desarrollo

Algunos sugieren que la perspectiva de las competencias procede del ámbito del trabajo y en general de influencia en el desarrollo económico. Es factible, en la medida que, siguiendo la ruta marcada por políticas y estudios en los Estados Unidos de América (EUA) desde la década de 1980, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) realizó estudios sobre el trabajo a (OCDE, 1994); y ha recomendado a sus miembros y otros países asociados en diverso grado - y financia - , programas enfocados en la inversión en capital humano, entendido como “el nivel de habilidades, conocimiento, competencias y otros atributos encarnados en cada persona que son relevantes para la actividad económica ” (OCDE, 1998, pág. 9). En otras palabras, “el nivel de habilidades, conocimiento y competencias que poseen en cualquier momento los individuos puede ser tenido en cuenta para representar el ‘stock’ de capital humano (pág. 15).

Un emergente de este estudio es el Plan Bolonia o Proceso Bolonia, constituido por una serie de encuentros entre los ministros de educación de la Unión Europea (UE) que tenía la finalidad de crear el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este EEES fue diseñado para asegurar la comparabilidad de los estándares y calidad de las calificaciones en la educación superior. Como consecuencia de este esfuerzo, las universidades comenzaron a identificar los perfiles de egreso de las carreras de grado en términos de competencias a las que contribuye el currículum. También dio lugar a los procesos de evaluación institucional necesarios para acreditar las carreras y garantizar la comparabilidad de los títulos entre universidades. Un proceso similar se está desarrollando en el MERCOSUR. En el caso de Uruguay, por ejemplo, algunas facultades de la Universidad de la República (UDELAR) están en el proceso de acreditar internacionalmente sus carreras, una a una. La Comisión de Evaluación Interna y Acreditación, ha sido instituida “para que los Servicios de la UDELAR (...) puedan realizar en forma sistemática y periódica la Evaluación Interna y las Acreditaciones de sus Carreras (Sistema ARCUSUR)”¹.

Estos antecedentes ubican la noción de competencias en la base de los recursos humanos, tanto en el nivel de las operaciones básicas de la actividad económica, como en la cúspide de la educación formal. No debe extrañar que la misma perspectiva esté presente en la educación obligatoria.

La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) y la legislación de Uruguay admiten que a partir de los 16 años todas las personas pueden realizar actividades laborales. Parece lógico que exista un esfuerzo global desde la OCDE por medir el capital humano de cada generación justo a los 15 años: el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (Programme for International Student Assessment - PISA). De paso, observa el comportamiento de los sistemas educativos. En realidad, no está vinculado con el nivel de estudios en que se encuentran estos individuos, sino con su edad.

Cada país ha regulado la educación obligatoria según su propio parecer. Hasta 2008, en Uruguay la educación obligatoria contemplaba nueve años, seis de primaria y tres de ciclo básico en secundaria. Actualmente se ha establecido en doce años, primaria y secundaria completas, más la educación preescolar desde los cuatro y con un programas de cero a tres años, a través de los Centros de Atención a la Infancia y la Familia (Plan CAIF), que lleva más de 25 años funcionando. PISA abarca una muestra representativa de la población de 15 años matriculada en el sistema educativo, sean instituciones del estado o habilitadas, es decir, gestionadas por privados y cuyos cursos se ajustan “a los planes y programas vigentes para los Institutos Oficiales” o “a juicio

El Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias es resultado de un Acuerdo entre los Ministros de Educación de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Chile, homologado por el Consejo del Mercado Común del MERCOSUR a través de la Decisión CMC n° 17/08. (...) El Sistema ARCU-SUR ofrece garantía pública, entre los países de la región, del nivel académico y científico de los cursos. El nivel académico se define según criterios y perfiles tanto o más exigentes que los aplicados por los países en

sus instancias nacionales análogas del Consejo respectivo existe una razonable equivalencia respecto de objetivos, contenidos básicos y pautas de evaluación” (Ordenanza 14, artº5) (ANEP, 2009)

Datos extraídos de:

<http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/es/descripcion/127-sistema-arcu-sur-es> 2oct2016.

En 2001 las competencias llegaron a la educación básica. La OCDE realizó un estudio para identificar las llamadas competencias básicas (Rychen & Salganik, 2001). La discusión duró varios años y se realizaron varios simposios para llegar a una posición común (Rychen & Salganik, 2002; 2003). Un marco teórico (OCDE, 2005). La versión en español llegó un poco después (Rychen & Salganik, 2006; OCDE,

2008). El objetivo de estos estudios fue incorporar la perspectiva de las competencias básicas en las pruebas PISA.

En un trabajo previo está explicado en detalle (Picón Martínez, 2013, págs. 134-137). La base es PISA 2009 porque se trata del último centrado en lectura. PISA representa el compromiso de los países de la OCDE para medir los resultados de los sistemas educativos (MEC, 2010b). El punto de referencia es el rendimiento de los alumnos en tres competencias básicas: lectura, matemáticas y ciencias (p. 9). La incorporación del concepto competencias básicas es una novedad entendida como una capacidad para extrapolar lo aprendido, y aplicar los conocimientos ante nuevas circunstancias; y, su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida (p. 7).

La versión en inglés, sin embargo, habla de tres dominios y de conocimientos y destrezas funcionales que permiten participar activamente en la sociedad (OCDE, 2009a, p. 11). Además desagrega cada dominio en tres dimensiones: i) contenido y estructura del conocimiento; ii) alcance de los procesos que deberían poner en práctica; iii) contexto de aplicación (p. 12).

Otra versión del MEC (2010a) señala que PISA evalúa competencias básicas de acuerdo con la definición y selección de competencias clave adoptada por OCDE (Rychen y Salganik, 2003). Luego agrega que las competencias han sido adquiridas en un nivel aceptable cuando los alumnos están en condiciones i) de continuar aprendiendo a lo largo de su vida; ii) de aplicar lo que aprenden en la escuela; iii) de aplicar lo que aprenden fuera de la escuela; iv) de evaluar sus opciones y tomar decisiones (p. 17). Creemos que de la interpretación literal se desprende que lo único que se podría controlar es la aplicación de los aprendizajes ocurridos en la escuela. Todo lo demás es una manifestación de intención, a menos que PISA tenga carácter predictivo. Esos estudios longitudinales recién están por aparecer o se han realizado a nivel nacional - por ejemplo, Boado y

Fernández, (2010)² -, pero no relacionan resultados individuales con trayectorias individuales.

El informe de Uruguay 2009 recoge los mismos conceptos:

“(...) es importante mencionar al menos cuatro razones fundamentales sobre por qué participar en PISA. Una de las razones es la importancia de la pregunta central que se formula: ¿qué tan bien preparados están los estudiantes de 15 años para enfrentar con éxito los desafíos de la sociedad del conocimiento y participar activamente como ciudadanos plenos?...”

Visto el 26jun2012

en:[http://www.fcs.edu.uy/archivos/Trayectorias%20academicas%20y%20experiencias%20laborales%20PISA%20L%20URUGUA Y%20feb%202010.pdf](http://www.fcs.edu.uy/archivos/Trayectorias%20academicas%20y%20experiencias%20laborales%20PISA%20L%20URUGUA%20Y%20feb%202010.pdf)

Si bien responder esta pregunta es un objetivo ambicioso, y probablemente ninguna evaluación comparativa internacional lo pueda responder cabalmente, PISA constituye el esfuerzo más serio y riguroso a nivel mundial en esta dirección. (...) brinda insumos claves para la revisión y mejora de los sistemas educativos. En segundo lugar, uno de los aspectos más interesantes que propone PISA son las características de los marcos conceptuales construidos según área evaluada, que ponen el énfasis en las habilidades para la vida. (...) Es importante mencionar que todos los marcos conceptuales de la evaluación PISA han sido desarrollados en un extenso proceso de discusión de comités internacionales de expertos con instancias de intercambio activo entre todos los países participantes, lo que invita a

plantear un diálogo entre estos marcos de evaluación y lo que se enseña en las aulas. En tercer lugar, el programa permite conocer en qué medida el sistema educativo logra distribuir equitativamente los conocimientos socialmente valorados. (...) En cuarto lugar, (...) es posible al centrarse en las tendencias de un sistema educativo al interior de cada país, y responder a la pregunta: los estudiantes de distintas generaciones, ¿están aprendiendo más o menos? (...) Por último, (...) desde su primera participación, todas las instituciones y actores involucrados han generado una serie de aprendizajes con la meta de alcanzar las exigencias de calidad propuestas.” (ANEP, 2010, págs. 9-10).

El propósito del PISA no es la comparación – per se -, porque, técnicamente, eso no dice nada en relación al estándar con el que se está haciendo la comparación. De ahí sale la base de la puntuación que se asigna a la prueba. Seidel y Prenzel (2008), en cambio, explican que respecto de las competencias, el programa está *basado en criterios*. Estos autores entienden que PISA sí pretende la comparación internacional para responder qué países alcanzan un nivel de competencia bastante alto (p. 291). Es decir, en el sentido de capital humano como se discute más arriba.

De Bloom a Delors

El proyecto de Benjamín Bloom³ y su equipo investigador, dedicado a conocer qué se evalúa en las pruebas del sistema educativo, puso de manifiesto los objetivos de la educación desde primaria hasta la universidad (K-12+College), sin importar qué tipo de contenidos, qué asignaturas, qué docentes (Picón Martínez, 2016).

Junto a un equipo de académicos y científicos en todo EUA, sintetizó las demandas de desempeño, que subyacen en las pruebas de prácticamente todas las asignaturas, desde infantil hasta el college (Bloom B. S., 1956). Este conjunto de habilidades y destrezas ⁴ - “abilities and skills” en sus términos (pág. 38ss) - es el que se conoce como taxonomía de Bloom en el dominio cognitivo. Los autores

plantean que aunque los objetivos, y los procedimientos y materias de prueba, se desagreguen al extremo, siempre es posible reducir un número relativamente limitado de tipos de conducta del alumno (Bloom, Engelhart, Haill, Furst, & Krathwohl, 1971, pág. 24). Es decir, en todas las propuestas de evaluación se requiere utilizar las destrezas de orden inferior, según la taxonomía: recordar, comprender, aplicar, o sus sinónimos y afines; y, las destrezas de orden superior: analizar, sintetizar, evaluar, o sus sinónimos y afines. Churches (2009) propone para el siglo XXI: analizar, evaluar, crear. (Picón Martínez, 2013, págs. 113-114).

³ Existe versión en español de 1971 editada por Marfil, A Icoy (Valencia).

⁴ La discusión sobre el uso de estos términos u otros es incesante pues la definición de uno refiere al otro u otros por igual: habilidad, destreza, talento, capacidad, aptitud, inteligencia y así sucesivamente. En esta sección utilizamos destrezas que parece más abarcador.

La secuencia creciente de estas habilidades y destrezas explica la lógica de las pruebas de evaluación que sugiere ir avanzando de lo más fácil a lo más difícil. Una simplificación mal entendida: es más fácil recordar un nombre que una lista de nombres, pero en ambos casos se utiliza la habilidad de recordar, nada más. Podemos decir que un estudiante tiene más o menos memoria que otro, pero no podemos decir nada de las otras destrezas que lo convierten en un individuo autónomo para hacer. Otra cosa es proponer una prueba donde recordar aparece primero que analizar, o que cuando un ítem requiere varias destrezas sea de orden inferior, superior o de ambas, está ubicado en una posición donde los que le preceden no requieren más destrezas y los que le siguen no requieren menos. Pero el final, la prueba completa, como sería el proyecto final de los Módulos en el Plan 2009, las involucra todas: memoria, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación.

En la década de 1990 la UNESCO formó una comisión para discernir cuáles eran los desafíos de la educación para el siglo XXI. El producto es el libro *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996). Allí se establecen los cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser (págs. 95-96). En especial, se plantea que:

“el dominio de las dimensiones cognitiva e informativa en los sistemas de producción industrial vuelve algo caduca la noción de calificación profesional, entre otros en el caso de los operarios y los técnicos, y tiende a privilegiar la de competencia personal” (100).

La demanda de los empleadores va más allá de la tradicional calificación para un trabajo rutinario y mecánico, de la era taylorista, y en cambio piden “un conjunto de competencias específicas a cada persona” (íd). Se trata de una combinación de “la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos” (íd). A esto debe agregarse “un empeño personal del trabajador, considerado como agente del cambio” (íd). El conjunto viene a incorporar conocimientos teórico y prácticos con cualidades subjetivas, innatas o adquiridas, “para componer las competencias solicitadas” (íd). Estas condiciones del mercado de trabajo ilustran “el vínculo que la educación debe mantener entre los diversos aspectos del aprendizaje” (101). En este contexto, “cobra cada vez mayor importancia la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos” (íd); todos ellos, en general, elementos asociados a la competencia lingüística.

Competencias básicas

Rychen y Salganik (2006, p. 84) se han referido a la necesidad de cambiar el antiguo paradigma de aprendizaje. El aprendizaje de las competencias clave sólo puede producirse a través de la actuación en

el mundo, de manera que aumenten la capacidad para hacer juicios, presumiblemente a los largo de toda la vida. Además, realizaron una síntesis de los aportes al Proyecto DeSeCo – Definition and Selection of Key Competencies - (OCDE, 2005) y concretaron un marco con tres categorías de demandas para la vida en sociedad -, a partir de las cuales se construirían las competencias clave. La siguiente ilustración es un resumen del esquema conceptual.

TRES CATEGORÍAS DE DEMANDAS

Interactuar en grupos socialmente heterogéneos

- (i) Relacionarse bien con los demás
- (ii) Cooperar con los demás
- (iii) Gestionar y resolver conflictos

Actuar con autonomía

- (i) Actuar dentro de la gran imagen o del contexto más grande
- (ii) Formar y poner en práctica planes de vida y proyectos personales
- (iii) Defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades

Utilizar las herramientas interactivamente

- (i) Utilizar interactivamente el lenguaje, los símbolos y el texto
- (ii) Utilizar interactivamente el conocimiento y la información
- (iii) Utilizar interactivamente la tecnología

(Rychen y Salganik, 2006, pp. 109-123)

Ilustración 1. Competencias clave en la OCDE
(Picón Martínez, 2013, pág. 99)

La Agencia para la Educación de la UE realizó un relevamiento, entre los países comunitarios, que relacionó competencias básicas y educación obligatoria (EURYDICE, 2002). La finalidad era proporcionar información actualizada sobre la definición e identificación de competencias clave (p. 27). Este proyecto señala como antecedente el PISA, que fue el primero en evaluar competencias transversales, las cuales ejemplifica con: motivación, otros aspectos de la actitud hacia el estudio, familiaridad con ordenadores y aprendizaje autorregulado. Además anticipa que el PISA seguirá ampliando el alcance de sus evaluaciones.

No se propuso una definición de competencia clave, porque se intentaba averiguar cuál era la percepción en cada país. También esperaban demostrar el amplio rango de características diferentes y terminología asociada con el término (íd.). Las preguntas estaban dirigidas a autoridades nacionales de cada sistema educativo. Hubo informantes calificados, seleccionados del campo académico en cada país. Se proporcionó, sin embargo, una recomendación amplia para interpretar competencia básica como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales, que le permitan a cada persona una vida gratificante como miembro activo de la sociedad. La versión original del informe – en inglés - usa el término *purpose life*, que puede ser ambiguo. Podría interpretarse como vida productiva y circunscribirse al ámbito de l trabajo. El sentido ético de la palabra, puede interpretarse como vida que vale la pena ser vivida (França y Galdona, 1991); y así coincide con opiniones recogidas en el proyecto DeSeCo, como por ejemplo, las de Delors y Draxler (2001), Goody (2001), Perrenoud (2001).

En 2006 la UE culminó un proceso de recopilación de datos relacionado con las competencias básicas y el Parlamento Europeo aprobó una Recomendación para su inclusión en la educación básica de los países miembros:

“(...) las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al

contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo" (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo 2006/062/CE, 2006).

Las competencias clave para la UE, y que cada país puede adaptar a su realidad. Son: 1. comunicación en la lengua materna; 2. comunicación en lenguas extranjeras; 3. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4. competencia digital; 5. aprender a aprender; 6. competencias sociales y cívicas; 7. sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; 8. conciencia y expresión culturales.

En el campo académico, Tony Wagner, desde la Universidad de Harvard, discute el ADN de la educación en los EUA (Wagner & Dintersmith, 2015) y propone lo que podría considerarse las siete competencias que deberían promover los docentes, para que sus alumnos logren aprender con éxito a lo largo de la vida: 1) formular buenas preguntas; 2) comunicarse en grupos y liderar por persuasión; 3) tener mente ágil y ser versátil; 4) tomar la iniciativa y ser emprendedor; 5) poseer habilidades efectivas de comunicación escrita y oral; 6) saber cómo obtener y analizar información; 7) ser creativo e imaginativo⁵.

Competencia lingüística

La competencia lingüística en el marco europeo se etiqueta como comunicación en lengua materna.

"La comunicación en la lengua materna es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el

ocio” (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo 2006/062/CE, 2006).

A partir del concepto general enunciado en el Marco de Referencia Europeo, cada país contextualizó su propia definición. En España, la Ley Orgánica de la Educación de 2006, la LOE, propone expresamente que la evaluación se centre en las competencias básicas, el grado de madurez y en los objetivos de las áreas, para la promoción en la educación obligatoria (Artículo 20). Las definiciones de cada competencia están reguladas por el gobierno central⁶.

“Competencia en comunicación lingüística. Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta” (Real Decreto 1631/2006, 2007, pág. 686)

PISA 2018 estará centrada en la lectura. La definición provisional de competencia lectora (*reading literacy*) diseñada por la empresa Pearson propone: “comprender, usar, evaluar, reflexionar y relacionarse con los textos para alcanzar los objetivos personales, desarrollar el conocimiento y potencial propios, y participar en la sociedad ” (OCDE,

⁵ Original publicado por KQED News 25ago2015 disponible en: <http://www2.kqed.org/mindshift/2015/08/25/when-educators-make-space-for-play-and-passion-students-develop-purpose/> Visto 9set2105.

⁶ Real Decreto 1631/ 2006 de 29 de diciembre. BOE n.5/ 2007. Visto el 4oct2016 en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>

2015, pág. 13). En relación a las usadas previamente, esta definición agrega la noción de evaluación, implícita en *reflexionar* y se ha retirado la palabra *escrito*, después de texto.

En Uruguay la perspectiva de las competencias comienza a filtrarse, pero no existe densidad teórica o investigaciones específicas, aunque es evidente el esfuerzo de las autoridades de la educación por llevar adelante un Programa de Lectura y Escritura en Español⁷ (PROLEE) que dé cuenta de un marco teórico sobre los niveles de desempeño de los estudiantes en el sistema.

Niveles de competencia lingüística en ANEP

En 2016 PROLEE ha concluido la actualización de unas Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua. El libro estará disponible antes de fin de año, y su divulgación puede modificar parte de este trabajo. En principio, el estudio se ha realizado con las pautas anteriores (ANEP, 2012), que solamente abordan la lectura. Las pautas proponen unos desempeños para niños y adolescentes incluidos en el sistema educativo. Así, es posible que los adultos objeto de esta propuesta no concuerden exactamente con el perfil del alumno para el que se han elaborado, por exceso o por defecto. No obstante, a la hora de comparar el nivel de lengua materna en el perfil de egreso del ciclo básico de educación secundaria, la expectativa no debería ser inferior a la prevista en las pautas⁸.

La lectura es una actividad mental compuesta por decodificación y comprensión:

“La decodificación refiere a la capacidad del sujeto de asociar los sonidos del lenguaje con los grafemas/letras del alfabeto. (...) la comprensión es un proceso de construcción de significado que exige realizar procesos inferenciales basados en el conocimiento lingüístico y del mundo en general.” (p.8).

La tipología del sistema educativo público contempla una clasificación de siete tipos, el denominado *lector L4A* corresponde al nivel esperado en la persona “que finaliza la enseñanza media” (p.9). Cada tipo está determinado por la conjunción de valores observados en tres

categorías de datos: i) Componentes de la lectura; ii) Conocimiento lingüístico; iii) Géneros discursivos.

Dentro de los componentes de la lectura, a los ya descritos, decodificación y comprensión, se agrega el comportamiento del lector: “la manera en que el lector se relaciona con la lectura” (p.11). En el conocimiento lingüístico se aprecian el léxico, la sintaxis, la prosodia y la ortografía. En general “estos conocimientos (...) forman parte del saber implícito que cualquier individuo por ser hablante nativo de español conoce y utiliza cotidianamente” (p.14). Los géneros discursivos tienen en cuenta: ficcional, académico, periodístico, humorístico e instruccional. Esta clasificación en el nivel superior reconoce que “los géneros son formas de discurso convencionalizadas, condicionadas social e históricamente, que se mantienen constantes en las distintas situaciones comunicativas” (p.17). La siguiente lista de géneros discursivos ha sido tomada en cuenta para elaborar las pautas:

Ilustración 2. Géneros discursivos según PROLEE. Fuente (ANEP, 2012, pág. 17)

Periodístico	Ficcional	Académico/científico	Humorístico	Instruccional
editorial	narrativo	monografía/tesis	historieta	instructivo
crónica	leyenda/mito	reseña	adivinanza	receta
entrevista	cuento	artículo	refrán	guía
carta de lectores	fábula	informe		ley
artículo de opinión	novela	resumen		
crítica	drama	ponencia		
noticia	guion	ensayo		
	poesía	ficha bibliográfica		

Además, PROLEE ha adoptado una perspectiva inclusiva de los marcos teóricos que analizan y explican los textos: “los géneros discursivos, la tipología textual y las secuencias textuales no son perspectivas contradictorias (...), sino complementarias” (p.18).

Así, entonces, el proyecto final del Módulo III del Plan 2009 del ciclo básico para adultos debería tener en cuenta el perfil del *Lector L4A* como referencia tanto en el proceso que se lleva adelante durante el curso, con los contenidos y oportunidades de aprendizaje asociadas, como a la hora de valorar el nivel de logro de cada estudiante. La ilustración 3, a continuación, lo resume.

El perfil de la comunicación escrita de los estudiantes adultos que culminan ciclo básico no está explicitado, pero se puede deducir del tenor de los elementos que componen la consigna o propuesta de los respectivos proyectos. Los proyectos son colectivos e involucran entre tres y cinco alumnos. Se han identificado al menos tres tipos de propuestas:

- ☐ infografías enfocadas en los derechos ciudadanos;
- ☐ informes y presentaciones centrados en temas seleccionados por los estudiantes;
- ☐ informes y presentaciones centrados en temas propuestos por el colectivo docente.

Los tres pueden incluir maquetas de diferente naturaleza, que contemplan la expresión artística de los estudiantes.

Infografías enfocadas en los derechos ciudadanos. En general estos proyectos atraviesan contenidos de al menos dos asignaturas y el eje es una comparación de los derechos ciudadanos entre épocas o lugares. Este modelo se ha desarrollado con una carga de horas de Formación Ciudadana al inicio del Módulo, que podría considerarse intensivo o exclusivo, previo al desarrollo de los demás contenidos

curriculares. Parte del tiempo de aula se dedica a tutorías del proyecto. Generalmente se organiza una exposición en la que se exhiben los proyectos y son presentados o informados por los miembros del equipo al público que los visita, y a medida que se acercan a cada espacio.

Informes y presentaciones centrados en temas seleccionados por los estudiantes. Esta modalidad de proyecto se ha visto en centros que han combinado las horas curriculares desde el inicio del período; es decir, la Formación Ciudadana se intercala con los demás contenidos del Plan. La selección de los equipos es orientada por el plantel docente, ya sea proponiendo una temática amplia dentro de la cual los estudiantes deciden el abordaje u ofreciendo un inventario extenso del cual se eligen los preferidos. Los equipos pueden llegar a trabajar en temas similares, pero el enfoque tendrá la impronta del grupo, de manera que todos son inéditos. Algunas horas a la semana se dedican a tutorías en las que intervienen al menos dos profesores, que pueden o no pertenecer a la misma área de conocimiento.

Componentes de la lectura

Comportamiento Lector Decodificación	Empieza a tener escritores y géneros literarios favoritos. A esta edad se perfilan sus preferencias lectoras que le permitirán construir y reafirmar su personalidad. Se interesa por temas que reflejan su propia búsqueda de identidad, sus inquietudes, sus problemas y responsabilidades, la comprensión de sus emociones, el conocimiento del mundo y de los demás. Se interesa por lecturas de misterio, cuentos fantásticos, clásicos, cómics, biografías, deportes, humor, animales, poesía. Disfruta del lenguaje literario. Automatizada. Comienza a controlar, de manera consciente, el proceso de comprensión. Sabe que en ocasiones es necesario retroceder en la lectura, que debe detenerse en algunos pasajes, que hay conceptos claves que debe conocer. Utiliza las técnicas de barrido de texto, escaneo, lectura exhaustiva, lectura en pantalla, de manera consciente, con el propósito de autoevaluar su grado de comprensión de los textos, sobre todo en textos de estudio. Lee con el objetivo de aprender de los textos y para alcanzar una comprensión general de estos, sobre todo, de los textos de estudio.
Comprensión	Es capaz de: – reproducir la información que lee y de sintetizarla; – construir frases que resumen la idea global; – Hacer abstracciones a partir de las expresiones y conceptos más detallados y concretos del texto; – relacionar los textos con la época, el contexto literario y el autor; – establecer relaciones entre las diferentes ideas del texto. También lee para buscar información simple y por placer, tanto en un ámbito curricular como en el plano personal.

Conocimiento lingüístico

Léxico	Conoce el léxico relacionado con su contexto inmediato. Comienza a adquirir el léxico técnico de las disciplinas curriculares. Reconoce los usos metafóricos del lenguaje con la ayuda del docente. A partir del contacto con la literatura universal, continúa ampliando su léxico. Comienza a adquirir el léxico de otras variedades dialectales del español.
Sintaxis	En la lectura, procesa todas las estructuras sintácticas del español con excepción de oraciones muy largas, con diversos tipos de oraciones subordinadas y coordinadas.
Prosodia	Maneja correctamente todos los elementos prosódicos involucrados en la lectura de textos.
Ortografía	Procesa sin dificultad las reglas ortográficas en la lectura.

Géneros discursivos

Ficcional	Lee por iniciativa propia cuentos y novelas dentro de su campo de interés. Es capaz de interpretar el valor estético de diversas obras literarias pertenecientes a los tres géneros básicos (narrativo, lírico, dramático), con la ayuda del docente. Lee textos específicos en las áreas curriculares como la biología, la física, química, geografía, etc.
Académico/científico	Lee reseñas, artículos, informes, ensayos relativamente breves. Lee fichas bibliográficas. Lee revistas de divulgación científica que tratan temas acordes con sus intereses. Lee entrevistas a escritores cuya literatura conoce.
Periodístico	Lee crónicas deportivas. Lee críticas sobre espectáculos de música, cine, teatro, danza, etc.
Humorístico y/o poesía	Lee textos que manejan el humor sobre el lenguaje y temas de actualidad.
Instruccional	Lee textos instruccionales de acuerdo con sus necesidades.

Ilustración 3. Perfil de lector del estudiante al finalizar ciclo básico. En base a datos de PROLEE (ANEP, 2012, págs. 37-40)

Informes y presentaciones centrados en temas propuestos por el colectivo docente. La diferencia principal con los proyectos anteriores es que los temas no se repiten y la selección puede ser compulsiva, mediante un sorteo. Es decir, el plantel docente del Módulo propone un inventario de temas que pueden exceder la cantidad de equipos, pero la asignación obligatoria delimita de hecho cuáles serán abordados.

En todas las modalidades observadas, además de las tutorías, que son un componente esencial del Plan, cada clase puede tener un par de docentes referentes que aportan los detalles más específicos durante la elaboración del proyecto; y se pueden producir avances que den oportunidad de una evaluación formativa durante el proceso. Los proyectos que se materializan en informes son, en general, ensayos en los que se pueden identificar diferentes géneros discursivos. En estos casos, los grupos de cada clase presentan su trabajo al resto de los compañeros y al plantel docente, en una instancia específica, y asistidos con diapositivas digitales. También se han observado equipos que han producido informes, presentación digital y maquetas.

Las presentaciones observadas han mostrado alguno o varios de los siguientes rasgos en el discurso oral:

- secuencia de oradores
- alternancia recurrente del discurso entre los miembros del equipo
- lectura de los textos en las diapositivas
- lectura de textos no incluidos en las diapositivas
- esquemas de apoyo al discurso
- discurso memorizado

En un continuo de progreso, podría establecerse el nivel superior, por ejemplo, en un discurso preparado, no memorizado, que se

adapta a las circunstancias del momento, puede parafrasear el contenido del informe escrito y así evidencia dominio del tema y competencia lingüística.

El diseño teórico del Plan 2009 es un constructo coherente cuya expectativa se actualiza cuando se aplica a un colectivo específico de alumnos. El articulador entre la propuesta y los destinatarios es el docente. Esto hace necesario conocer al tipo de estudiante adulto que asiste al ciclo básico. Al menos algunas de sus características y que parezcan relevantes para elaborar el discurso pedagógico (Bernstein, 2003; Carbonel, 2010; Chevallard, 2000; Martínez Bonafé, 2010).

Construyendo el perfil de los alumnos del ciclo básico nocturno

La terminología de la educación para describir los comportamientos que no se adecuan a la expectativa de los planes de estudio parece asignar la responsabilidad al estudiante y su entorno. El alumno que no acompaña a su cohorte etaria es *rezagado* y el que no está matriculado o no asiste, es *desertor*. La mayor parte de los sistemas educativos occidentales tienen políticas de inclusión o programas que atienden las necesidades de los alumnos, por exceso o por defecto. Así, una política inclusiva solamente puede aceptar el fracaso a partir de la voluntad del individuo: desertó él o ella. No fue expulsado. Diré que estamos en transición.

Bloom describe la historia de la evaluación en la educación formal como un proceso de selección que permite dedicar recursos a los niveles superiores de formación para aplicarlos a un grupo selecto de personas por las que vale la pena hacer el esfuerzo (Bloom, Engelhart, Haill, Furst, & Krathwohl, 1971, pág. 19). Una teórica y práctica economicista y eficiente, pero deshumanizada para nuestra concepción actual de equidad y derechos individuales.

En cambio, propone el camino que, en general, buscan todas las sociedades modernas, mejorar la calidad de vida de las personas a través del aprendizaje permanente. En esa línea, la responsabilidad de la desafiliación de un estudiante puede ser del sistema, del propio estudiante, o de ambos. El sistema educativo no puede abarcar la totalidad de causas externas que motivan la desafiliación, pero sí debería poder enmendar las prácticas propias que favorecen o están implícitamente destinadas a expulsar estudiantes, sin importar su validez en términos generales; porque cada persona es única.

Los adultos que asisten al ciclo básico nocturno se desafiliaron del sistema por alguna causa, y ahora se insertan nuevamente por sus propias razones. En general han invocado algunas de las siguientes: i) satisfacción personal o actitud ante la familia; ii) ampliar las oportunidades de trabajo; iii) promoción en la organización donde trabajan; iv) acceder a niveles superior de formación profesional. Cualquier docente puede ponerle rostro a cada una de estas razones. ¿Por qué se fueron, en primer lugar?

Desde 2014 he recogido datos de muestras aleatorias de estudiantes de ciclo básico nocturno, a los que se ha aplicado una encuesta autoadministrada que aborda estas y otras cuestiones. Debe tenerse presente, al interpretar los datos, que las respuestas indican la percepción de los encuestados. No se trata de datos objetivos sobre hechos concretos, sino cómo fueron interpretados por ellos y cómo influyeron o directamente determinaron su decisión de desafiliarse. Estos datos son parte de un estudio longitudinal sobre oportunidades de aprendizaje en los niveles de educación obligatoria, aquí ilustran sobre el tema concreto: desarrollo de la competencia lingüística y perfil del egresado de educación secundaria por el Plan 2009 para adultos. La muestra consiste en 108 sujetos voluntarios mayores de 18 años que se reparten más o menos proporcionalmente entre 2014 y 2016. Se trata de alumnos de tercer año. En las ilustraciones a

continuación se ofrecen datos agregados sobre i) edad, ii) estatus del hogar, iii) causa de la desafiliación, iv) expectativas escolares sobre estudio y trabajo; v) desempeño como lector.

Edad	Sujetos	Incidencia por edad	Vivo con la familia o migos		Vivo en pareja		Soy cabeza de familia	
18 a 25 años	72		53		49%	15		
26 a 29 años	12	66,7%	8	7,4%	2	13,9%	4	3,7%
30 a 39 años	20	11%	4	3,8%	7	1,85%	2	1,85%
40 o más años	4	18,5%	0	0%	2	6,5%	9	8,3%
Total	108	3,8	65	60,2%	26	1,85%	2	1,85%
		100%					17	15,7%

Ilustración 4. Distribución etaria y por estatus familiar

La ilustración 4 muestra que dos tercios de los encuestados tienen hasta 25 años. Si se agregan todos los estudiantes adultos hasta 29 años, que es el límite de edad de los considerados jóvenes, vemos que representan prácticamente el 80%, cuatro quintos, de los participantes. No obstante, menos de un tercio, 23 sujetos, tienen responsabilidades familiares permanentes. La mayoría vive por su cuenta o en el seno de su familia. El número de personas con responsabilidades familiares permanentes casi se duplica si consideramos los 108 casos: 43 encuestados afirman ser cabeza de familia (17) o vivir en pareja (26), dentro o fuera del matrimonio.

Para indagar la causa de desafiliación se introdujo un enunciado que no implicara valoración: *No pude completar el ciclo básico después de la escuela porque...* y once posibles razones que podían seleccionarse libremente. Como se aprecia en la ilustración 5, el porcentaje de incidencia de cada una es en relación a la cantidad de razones marcadas y no en relación al número de participantes.

Causas seleccionada	Cantidad de veces seleccionada	Incidencia
Tenía que trabajar	36	27,48%
Tuve un problema personal	28	21,37%
No me gustaba estudiar	26	19,85%
Tenía que ayudar en mi casa	12	9,16%
Pensé que no valía la pena hacer liceo	9	6,87%
Era aburrido	8	6,11%
No entendía lo que enseñaban	8	6,11%
Tuve problemas con uno o más docentes	1	0,76%
Tuve problemas con algún otro alumno	1	0,76%
Lo que enseñaban no me servía para nada	1	0,76%
Tenía mejores cosas que hacer	1	0,76%
Total de causas seleccionadas	131	100,00%

Ilustración 5. Causas de desvinculación seleccionadas por los encuestados

Como se aprecia en las cifras, parece ser que dos tercios de las veces en que se invocó alguna razón, aparecieron dos situaciones que podrían estar fuera del alcance del centro educativo y hasta del propio sistema; pero también: *No me gustaba estudiar*. Esto no significa que los estudiantes no deseen aprender, que es una necesidad de nuestro tiempo. Estudiar está directamente ordenado al aprendizaje, de manera que estas opiniones interpelan sobre las oportunidades de aprendizaje que ponemos delante de los alumnos. Estudiar, en el sentido tradicional; mejor dicho, la falta de interés por estudiar en el sentido tradicional, parece ser una causa recurrente de abandono.

En relación a las expectativas durante el curso, esta encuesta indaga dos conceptos: i) el nivel de confianza para aprobar; ii) el dilema frente a una oferta de trabajo. Los estudiantes son expuestos a dos enunciados cuyo valor de verdad para sí mismos, se mide mediante una escala de Likert de seis niveles. El criterio general para medir la tendencia es considerar afirmativos los niveles 4, 5 y 6; y negativos los tres primeros.

Expectativas	1	2	3	4	5	6		-	+
Voy a completar al año y aprobar todas las materias	1	2	2	6	28	69	108	4,6%	95,4%
Si consigo un trabajo, dejaré el liceo	76	8	12	1	11	0	108	88,9%	11,1%

Ilustración 6. Expectativas durante el curso según una escala Likert de seis niveles

Las dos alternativas son contradictorias, de manera que para coincidir, los valores afirmativos de la primera deberían igualar los negativos de la segunda, y con un margen de error estadístico que depende de la muestra. Pero dentro de la muestra, la concordancia debería rondar el 96%. Aquí no sucede. Esto sugiere que para un grupo de los encuestados no está claro qué decisión tomarían frente a una oportunidad de trabajo.

Mediante otra escala de Likert se consulta la autopercepción de los estudiantes como lectores: *Me cuesta entender lo que leo...* La ilustración 7 da cuenta del resultado:

Autopercepción como lector	1	2	3	4	5	6		-	+
Me cuesta entender lo que leo...	23	43	30	10	2	0	108	89%	11%

Ilustración 7. Autopercepción de la competencia como lector

Estos resultados son un indicio de la confianza de los estudiantes para relacionarse con un texto, pero no debería inducirse que ponen en juego las estrategias necesarias que propone el marco teórico de PROLEE o la definición de texto que aplicará PISA a partir de la prueba en 2018. Es desde esa autopercepción que debería promover, una a una, su incorporación para alcanzar el perfil del Lector 4^a, según se ha descrito más arriba.

La caracterización preliminar de los estudiantes adultos que están cerca de culminar la educación secundaria básica, construida con los datos presentados hasta aquí, puede ser una base para diseñar las

oportunidades de aprendizaje que contribuyan a alcanzar el mayor nivel dentro del perfil de egreso esperado.

Competencias lingüísticas involucradas en el proyecto final del Módulo III

Las alternativas para el denominado proyecto final son esencialmente abiertas. Es un escenario para que el estudiante ponga en evidencia lo que sabe y puede hacer. De hecho, uno de sus elementos más importantes es la relación con otros, que involucra fundamentalmente discurso oral, discusiones, acuerdos, distribución de trabajo, planificación, entre otros. Al final, el producto, caso del informe, pretende dar cuenta también de esa parte. Para discutir las competencias lingüísticas voy a presentar una muestra de las consignas que se pueden desagregar de la propuesta; voy a seleccionar algunas que se han observado, sin citar explícitamente la redacción original.

- ☐ Recuperar datos de una fuente confiable
- ☐ Describir un contexto espacio temporal
- ☐ Describir personalidades y personajes de ficción desde la propia percepción y reflexión
- ☐ Narrar una secuencia de eventos en forma resumida
- ☐ Analizar el contenido de un texto o de una obra audiovisual para identificar el tema
- ☐ Comparar eventos de la realidad con un marco conceptual dado
- ☐ Evaluar el comportamiento de personajes en un texto narrativo u obra audiovisual
- ☐ Seleccionar datos y sintetizar su significado agregado en un área del conocimiento
- ☐ Relacionar estímulos de diferente naturaleza y reflexionar sobre su sinergia o incongruencia
- ☐ Analizar el contenido de un texto o de una obra audiovisual, o de parte de ambos, y argumentar una valoración personal de las ideas o de la forma en que se exponen
- ☐ Organizar una secuencia de trabajo paso a paso

El conocimiento del mundo facilita la comprensión de la información que se percibe. El individuo contrasta casi inconscientemente el estímulo con los antecedentes de la experiencia propia, para encuadrar la circunstancia en un contexto que pueda asimilar. De esto se lleva la idea de que se aprende haciendo; a veces, la imaginación no es capaz de producir una interpretación precisa del discurso sin esos indicios. Unos años más de vida marcan una diferencia notable en el sistema educativo. Es posible que los adolescentes del ciclo básico sean expuestos a demandas similares a las descritas en esta sección, pero las situaciones concretas que se les presentan están adecuadas al conocimiento del mundo que imaginamos los docentes para ellos. Cuando se trata de adultos, no tiene límites y la exposición a situaciones que podemos llamar de conocimiento público o de sentido común, no parece exagerado.

Una revisión inicial de las pruebas nos remite a Bloom. Las técnicas que utiliza el alumno según se trate de una u otra asignatura - uno u otro campo de conocimiento -, están relacionadas con las prácticas de cada una, pero el uso de la lengua es ineludible. Desde esa perspectiva, sería válido relacionar las habilidades y destrezas que describe el autor con las competencias lingüísticas y con la selección de actividades de la lista. Esta es una aproximación preliminar de dicha conjunción.

Recuperar datos de una fuente confiable. Identificar, evaluar. El calificativo confiable obliga a hacer una evaluación de las fuentes o a recurrir a las que la experiencia indica como tales. La necesidad de evaluación - una de las habilidades de orden superior -, estaría supeditada a la experiencia. La competencia lingüística se manifiesta por la selección de los datos incluidos en un texto continuo, discontinuo o múltiple⁹ que se aborde.

Describir un contexto espacio temporal. Identificar, conocer, analizar, sintetizar. La descripción es un tipo de texto según se ha definido previamente. Para su elaboración es preciso identificar los

elementos que serán explicitados y cuando no son conocidos es necesario analizarlos para dar cuenta de sus características y sintetizar en el discurso los que sean suficientes para lograr una comunicación eficaz.

Describir personalidades y personajes de ficción desde la propia percepción y reflexión. Conocer, analizar, sintetizar, evaluar. A la explicación anterior debe agregarse la valoración que permita especificar actitudes, cualidades, por ejemplo, que no son siempre explícitas, sino que se reconocen por sus efectos, es decir, los comportamientos que se reconocen como resultados de ellas.

Narrar una secuencia de eventos en forma resumida. Identificar, aplicar. La identificación ocurre por el reconocimiento de las formas verbales que expresan la sucesión de los hechos. La aplicación aparece en el estilo narrativo, dado que la temporalidad y el uso de adverbios u otras estructuras equivalentes permiten dar cuenta de la secuencia aun cuando el discurso no sea consecutivo o no tenga correspondencia directa con el orden. Por ejemplo, una construcción ilativa y una causal presentan los mismos hechos, pero una y otra exponen la perspectiva subjetiva del narrador.

Analizar el contenido de un texto o de una obra audiovisual para identificar el tema. La propuesta explicita las habilidades y destrezas requeridas; no obstante, es necesaria la reflexión para evaluar a partir de la síntesis que se realice sobre los elementos objeto del análisis. Las relaciones entre ellos pueden dar lugar a diferentes interpretaciones y podrían ponerse de manifiesto como alternativas a considerar o descartar, para lo cual serían necesarios argumentos que fundamenten una y otra posición.

Comparar eventos de la realidad con un marco conceptual dado. Identificar, conocer y evaluar. La comparación implica conocer los elementos que se comparan y esta es una habilidad que incluye la identificación previa. Comparar y evaluar son sinónimos en este

Evaluar el comportamiento de personajes en un texto narrativo u obra audiovisual. La evaluación es la habilidad o destreza que conjuga todas las demás. En dicho proceso es necesario identificar y conocer lo que se evalúa; y cuando la relación no es directa, es preciso analizar y sintetizar. El comportamiento, en esta actividad, no se refiere a la actuación objetiva, sino a su significado y consecuencias. Desde lo explícito, es preciso hacer un recorrido retrospectivo que llega hasta las posibles intenciones deducidas de las consecuencias de la actuación. Por la naturaleza deductiva o inferencial de esta actividad, también hace falta explicar y argumentar.

Seleccionar datos y sintetizar su significado agregado en un área del conocimiento. Identificar, conocer, aplicar. La selección implica identificar; y sintetizar el significado agregado exige conocer y aplicar, la información y los datos, en diferentes escenarios, y con perspectivas diferentes. Está relacionado con los objetos de estudio de las ciencias y con la observación de la realidad desde la perspectiva de diferentes campos del conocimiento. Esta es una actividad en la que los estudiantes pueden aplicar un enfoque inter, multi o transdisciplinario.

Relacionar estímulos de diferente naturaleza y reflexionar sobre su sinergia o incongruencia. Analizar, sintetizar, evaluar. Es una actividad enfocada en las habilidades superiores y totalmente vinculada con la experimentación. Sin embargo, esta etiqueta también puede aplicar a elementos mucho más accesibles al nivel del ciclo básico como contrastar el efecto de una escena con y sin banda sonora, o con una diferente de la original. La reflexión en este caso pondría en evidencia la sensibilidad el autor del texto y su competencia para transmitirla con eficacia.

Analizar el contenido de un texto o de una obra audiovisual, o de parte de ambos, y argumentar una valoración personal de las ideas o de la forma en que se exponen. Esta actividad implica las seis habilidades y destrezas referidas por cuanto, por una parte, identifica las ideas y al explicitarlas demuestra su conocimiento. Como no

siempre aparecen explícitas, por ejemplo en las obras audiovisuales, hace falta analizar y darse cuenta cómo han sido aplicadas o cuáles son sus manifestaciones. Por otra parte, debe discernir entre las principales y las accesorias, para decidir la síntesis que recupere y transmita lo principal. El estudiante pone en evidencia su capacidad para la paráfrasis y con esa práctica demuestra su competencia lingüística para producir un discurso original que replica otro histórico.

Organizar una secuencia de trabajo paso a paso. Analizar, evaluar. Esta actividad tiene una instancia preliminar al comienzo del proyecto que surge de la experiencia: un plan de trabajo; sin embargo, al final es revisada a la vista de lo efectivamente realizado, y se reformula de acuerdo con los hechos. Esta instancia final es una evaluación del proceso, de cuya reflexión debería aprenderse para las experiencias cotidianas. Los estudiantes pueden llevar un diario o bitácora, e incluir cada entrada en la planificación original. Estas entradas pueden ser más o menos detalladas y se puede acordar una estructura textual que dé cuenta del hecho concreto. La suma de los diarios de cada miembro del equipo describe paso a paso el periplo. Es posible clasificarlos de acuerdo con su relevancia para alcanzar el objetivo. Otra oportunidad de reflexionar y evaluar.

Comentario final y recomendaciones

El Consejo de Educación Secundaria de la ANEP tiene varios Programas Educativos Especiales, enfocados en colectivos con necesidades educativas más o menos específicas. El proyecto final del Módulo III es un proceso orientado a la acreditación del ciclo básico de educación secundaria según el Plan 2009 para adultos. La competencia lingüística parece ser esencial en la elaboración del proyecto; pero en este Módulo no hay ninguna asignatura enfocada exclusivamente en ella. La observación de varios modelos de proyectos puede dar indicios para interpretar la competencia lingüística en la práctica, y también para deducir que todas las asignaturas la aplican. El trabajo colectivo del plantel docente promueve el desarrollo de la

competencia lingüística, lo que sugiere que no es una tarea exclusiva de los docentes de lengua.

La perspectiva de las competencias es un enfoque que se viene imponiendo en el discurso educativo desde mediados de los años 1990, en los países asociados a la OCDE; pero es posible que su discusión abierta en Uruguay sea obstaculizada por la percepción que se tiene de dicha organización. Aun así, ANEP aplica la prueba PISA cada tres años y los marcos teóricos que elaboran las empresas contratistas se convierten en insumos que se adoptan para desarrollar los cursos, contenidos y prácticas en lengua materna, matemáticas y ciencias, en educación media.

Los estudiantes del Plan 2009 confían en su capacidad como lectores, y la orientación de los docentes, mediante tutorías a lo largo del proyecto, debería facilitar que alcancen un perfil de egreso de su competencia lingüística que está en desarrollo, pero que no debería ser inferior al de los adolescentes que completan el ciclo básico.

Teniendo en cuenta que se trata de estudiantes adultos, y por lo tanto con mayor experiencia y conocimiento del mundo, el perfil de la competencia lingüística debería surgir de estudios fuera del sistema educativo, que caractericen esta competencia para una media estadística de la población mayor de 18 años. La iniciativa de PROLEE para elaborar unas pautas aplicables a la ANEP pueden ser un punto de partida, aunque el desfase entre la edad cronológica de los estudiantes del Plan 2009 y el nivel educativo que cursan, inducen a sugerir que si las personas aprenden a lo largo de la vida, el perfil de egreso de los adultos debería ser superior al de los adolescentes, al menos por su más amplio conocimiento del mundo.

1

http://planeamiento.udelar.edu.uy/files/2015/05/Propuesta_de_la_Comisi%C3%B3n_Evaluaci%C3%B3n-Interna-y-Acreditaci%C3%B3n-de-la-Universidad-30.4.2015.pdf.
7 <http://www.uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/index.html> Visto el 4oct2016.

8 Disponible en <http://www.uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/pautas/introduccion.html> Visto el 4oct2016.

⁹ Esta terminología aplica a los textos, en cualquier soporte, que incluyen gráficos de diferente tipo; y a los que aparecen estructurados en Internet, unidos entre sí por enlaces y conexiones lógicas y que se denominan hipertextos.

Referencias Bibliográficas

- ANEP. (2009). Ordenanza 14. Habilitación de institutos docentes privados. Montevideo: ANEP.
- ANEP. (2010). *Informe nacional PISA 2009*. Montevideo: ANEP-Planeamiento educativo.
- ANEP (2012). *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua*. Montevideo: ANEP-Prolee.
- BERNSTEIN, B. (2003). *Class, Codes and Control V. IV. The Structuring of pedagogic Discourse*. New York: Routledge.
- BLOOM, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Philadelphia: David McKay Company.
- BLOOM, B., ENGELHART, M., HAILI, W., FURST, E., & KRATHWOHL, D. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las Metas Educativas. Tomo 1, ámbito del conocimiento*. Alcoy, Valencia: Marfil.

- BOADO, M., & Fernández, T. (2010). *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El panel PISA 2003-2007*. Montevideo: AA Impresos.
- CARBONEI, J. (2010). Las reformas y la innovación pedagógica: Discursos y prácticas. En Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (págs. 604-619). Madrid: Morata.
- CHEVALLARD, Y. (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabido al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- CHURCHES, A. (2009). *Bloom's Digital Taxonomy*. En línea: <http://edorigami.wikispaces.com/>. Recuperado el 24 de junio de 2012, de <http://edorigami.wikispaces.com/>
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-
- UNESCO. Delors, J., & Draxler, A. (2001). From Unity of Purpose to Diversity of Expression and Needs: A Perspective from UNESCO. En D. Rychen, & L. Salganik (Edits.), *Defining and Selecting Key Competencies* (págs. 214-221). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- EURYDICE. (2002). *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*. Brussels: Eurydice European Unit. Recuperado el 25 de marzo de 2012, de http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/compulsary-edu-oth-enl-t05.pdf
- GIMENO, J. (2011a). *Educación por competencias*. Madrid: Morata.

- GIMENO, J. (2011b). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno (Ed.), *Educación por competencias* (págs. 40-53). Madrid: Morata.
- GOODY, J. (2001). Competencies and Education: Contextual Diversity. En D. Rychen, & L. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (págs. 175-190). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2010). La formación del Profesorado y el discurso de las Competencias. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 127-139. Recuperado el 1 de mayo de 2012, de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art6.pdf>
- MEC. (2010a). *PISA 2009 Informe español*. Madrid: MEC.
- MEC. (2010b). *La lectura en PISA 2009*. Madrid: MEC.
- OCDE. (1994). *The OECD jobs study: facts, analysis, and strategies*. París: OECD.
- OCDE. (1998). *Inversión en capital humano*. París: OCDE.
- OCDE. (2005). *Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. Recuperado el 16 de febrero de 2013, de <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OCDE. (2008). *La definición y selección de competencias clave*. París: OCDE.
- OCDE. (2009a). *PISA 2009 Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. París: OCDE. Recuperado el 2 de mayo de 2012, de <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>

- OCDE. (2015). *PISA 2018 DRAFT READING FRAMEWORK*. Paris: Directorate for education and skills-Pisa.
- ONU. (1989 de noviembre de 1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado el 17 de febrero de 2013, de Naciones Unidas: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/44/25>
- PERRENOUD, P. (2001). The Key to Social Fields: Competencies of an Autonomous Actor. En D. Rychen, & L. Salganik (Edits.), *Defining and Selecting Key Competencies* (págs. 121-150). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- PICÓN MARTÍNEZ, A. (2013). *Perspectivas de la implantación de modelos de evaluación de aprendizajes desde la gestión institucional*. Santiago de Compostela, ACoruña, España: Departamento de Publicaciones - USC. Recuperado el 29 de enero de 2013, de <http://dspace.usc.es/handle/10347/7241>
- PICÓN MARTÍNEZ, A. (2016). Evaluación con pruebas MO. Desafíos y oportunidades. *VI Jornadas Académicas de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración* (pág. en prensa). Montevideo: FCEUDELAR-A.
- Real Decreto 1631/2006. (2007). Enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. En *BOE n.5/2007* (págs. 677-773). Madrid: MEC.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo 2006/062/CE. (2006). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Bruselas: CE.

RYCHEN, D., & SALGANIK, L. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.

RYCHEN, D., & SALGANIK, L. (15 de enero de 2002). *DeSeCo Symposium. Discussion Paper*. Recuperado el 31 de mayo de 2012, de [http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/04.par sys.29226.downloadList67777.DownloadFile.tmp/2002.des ecodiscpaperjan15.pdf](http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/04.par%20sys.29226.downloadList67777.DownloadFile.tmp/2002.desecodiscpaperjan15.pdf)

RYCHEN, D., & SALGANIK, L. (2003). *Key competences for a Successful Life and Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

RYCHEN, D., & SALGANIK, L. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.

SEIDEL, T. P. (2008). Assessment in Large-Scale Studies. En J. Hartig, E. Klieme, & D. Leutner (Edits.), *Assessment of competencies in educational contexts* (págs. 279-304). Göttingen: Hogrefe & Huber.

WAGNER, T., & DINTERSMITH, T. (2015). *Most likely to succeed*. New York: Scribner.

Índice

Prólogo	5
Sección I - Conferencias Centrales	9
L'apprendimento del lessico nell'insegnamento della lingua italiana	
-	
Antonella Agostinis	10
El Inventario de Desarrollo Infantil para la evaluación de competencias en Educación Inicial: Análisis preliminares de la dimensión cognitiva.....	23
Funciones ejecutivas: habilidades mentales para aprender	
Centro de Investigación Básica en Psicología - Facultad de Psicología Universidad de la República.....	37
Estrategias de regulación emocional de maestros de inglés como Lengua Extranjera.....	53
Digital Literacies and the Language Classroom.....	69
O Eu e o Outro - Representações da lusofonia em estudantes uruguaios de português	77
Biblioteca Solidaria - Propuesta de lectura de novelas y recomendación oral de libros	87
Una mirada desde la didáctica de las ciencias del lenguaje - Apuntes acerca de la enseñanza de la gramática en la escuela	97
Una propuesta de sistematización de los conocimientos de lectura y escritura de los sujetos: Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua	107
¿Esto es un chiste? Detección de humor en tuits.....	115
Procesamiento del Lenguaje Natural (PLN): Aspectos generales del área y posibles aplicaciones a la enseñanza de lenguas	127
Oscilaciones cerebrales y adquisición de la lectura.....	143
Design Thinking: Diseño para pensar la educación.....	159
Sección II - Ponencias Generales	171
Por una práctica más Interdisciplinaria en las clases de Español/Lengua Extranjera en la Enseñanza Media Técnica	173
Una práctica de español en secundaria de Brasil: un viaje por los países de Latinoamérica	185
En el camino está la recompensa - La educación en contextos bilingües	203
Líneas de investigación en la enseñanza de lenguas: As	

parcerias interinstitucionais no âmbito da Educação	213
La narrativa en la escuela: el cuento infantil en una lengua extranjera como instrumento de enseñanza, aprendizaje y emancipación cultural	219
Reflexiones sobre prácticas docentes en el Proyecto de Extensión	
“Español básico para niños”	229
Bilingüismo en una escuela pública estatal de Buenos Aires	241
La enseñanza del español en un contexto escolar brasileño en la frontera con Uruguay en principios de los años 90	251
Dos países, una cultura	265
El lenguaje y el pasado	271
Cenário da formação de professores de espanhol nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil:	
narrativas de experiência docente	283
Lengua de Señas Uruguay, lengua viso-espacial	295
Lengua de Señas Uruguay, el profesional intérprete - Historia de la interpretación de lenguas orales	301
Língua de Sinais Compartilhada na Fronteira.....	311
Pig or pork? Safe and sound? Historical Answers to Language Queries – the Middle English Period.....	323
Professional Development in an EAP course following a TBLT design: The Teachers' Voices.....	331
Culturas e identidades: a América latina como eixo temático interdisciplinar	337
Aquisição de espanhol como L2 em adultos a partir de relações comerciais na fronteira.....	345
Clases de Español Básico para Niños: Adquisición de la Segunda Lengua	355
Desafíos de los docentes ante el portuñol: entre el combate a la variedad dialectal y la declaración de patrimonio cultural inmaterial.....	363
Conversation classes and Ceibal en Ingles: keys to success	375
“Orientaciones motivacionales en relación con el rendimiento académico de estudiantes de inglés como lengua extranjera”	381
Las tecnologías en la enseñanza de lenguas: El rol docente en vista de la incorporación de las tics	391
Trabajando con películas y juegos en las clases de lengua extranjera: “Salvando la aldea”	405
Gamificación: estrategias para innovar en el aula de Magisterio	415

Are you serious? Using humour in the classroom: Why, dos and don'ts.....	425
Proyecto "Construyendo una Identidad Profesional" en clases de español.....	437
Please, don't stop the music!.....	445
Primera Infancia: La Lengua que nos construye, Proceso personal y social	447
"Empowering Teachers' Collaborative Skills with Coaching Through Learning Walks"	457
Regaining Leadership through Ontological Coaching for Female EFL Instructors"	473
E- Assessment for Language Learning	491
Neurociências em benefício do processo de ensino e aprendizagem de LE. Um saber necessário na formação de professores	497
Idioma Español del Plan 2009 - Competencias lingüísticas involucradas en el proyecto final del Módulo	509

