





**ANEP**

DIRECCIÓN  
DE POLÍTICAS  
LINGÜÍSTICAS

**Foro de Lenguas de ANEP**

**Decimoquinto aniversario**

**Libro de oro**

**Octubre 2022**

**ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA**  
**CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL**  
**Dirección de Políticas Lingüísticas**

Avda. Agraciada 3253, Montevideo, Uruguay  
C.P. 11700  
TEL. (0598 2) 3042761

Diseño de tapa: Carolina Bustos  
Diseño interior y maquetación: Carolina Bustos  
Compilación: Leticia Andregnette  
Impresión: TRADINCO S.A.

Impreso en Uruguay

Printed in Uruguay

D.L.:

ISSN: 2301-0975

Edición Amparada en el Decreto 218/996



**ANEP**

DIRECCIÓN  
DE POLÍTICAS  
LINGÜÍSTICAS

## **Consejo Directivo Central**

PRESIDENTE/ Prof. Dr. Robert Silva García

CONSEJERO/ Dr. Juan Gabito Zóboli

CONSEJERA/ Prof. Dora Graziano Marotta

CONSEJERA/ Mtra. Daysi Iglesias

CONSEJERO/ Prof. Julián Mazzoni

SECRETARIA GENERAL/ Dra. Virginia Cáceres Batalla

## **Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas**

DIRECTORA EJECUTIVA/ Dra. Adriana Aristimuño

## **Dirección de Políticas Lingüísticas**

DIRECTOR/ Dr. Aldo Rodríguez

SUBDIRECTORA/ Mag. Leticia Andregnette

## Presentación

Quince años para una institución educativa no parece ser mucho tiempo. De hecho, las instituciones no logran afianzarse en cortos períodos de tiempo como este. Sin embargo, en estos años, la Dirección de Políticas Lingüísticas (DPL) ha transitado un largo camino que le ha permitido expandirse no solo a nivel nacional sino también internacional. En esta breve introducción se hará alusión a algunos de los mojones que han marcado este camino de crecimiento.

El primer mojón tiene que ver con su institucionalidad. La Dirección de Políticas Lingüísticas comenzó a funcionar con el formato de una comisión de profesionales de la educación dedicados a la enseñanza de lenguas. Uno de los cometidos de dicha comisión fue realizar un diagnóstico de la situación en la que se encontraba nuestro país en lo referente a la enseñanza de lenguas en general y a la enseñanza de segundas lenguas en particular. De dicho análisis surgieron una serie de documentos que cimentaron el proyecto Uruguay Plurilingüe 2030. El valor del trabajo de la comisión fue tal, que se logró la transición a lo que se dio en llamar el *Programa de Políticas Lingüísticas* cuyo rol no fue solamente el de diagnosticar sino además el de pensar, diseñar e implementar políticas educativas en dicha área, bajo la égida del Consejo Directivo Central. Más recientemente, en el año 2018, y debido al crecimiento sostenido del programa, se transformó en la Dirección de Políticas Lingüísticas.

El segundo mojón está relacionado con los programas que alberga. Actualmente la DPL cuenta con casi cuarenta proyectos y programas. Parte de este crecimiento es el que el lector podrá visualizar en las siguientes páginas y, además, podrá ver que el desarrollo no solo ha sido cuantitativo en términos de programas, sino también en cuanto al impacto y a la calidad de cada uno de los mismos. Las nuevas líneas de trabajo han ido acompañando y reflejando los cambios sociales que se han dado en nuestro país. Es por ello que programas como “Español para migrantes”, “Inglés Sin Límites” o el proyecto “Cuentos por Teléfono” dan cuenta de dichos cambios y de la necesidad que tiene el sistema educativo de dar respuesta a cada uno de los alumnos y alumnas que llegan a nuestras aulas.

El programa “Español para migrantes” nació de manera tímida, en el año 2019, ante algunos planteos realizados por instituciones de enseñanza media que recibían inmigrantes no hablantes del español. Se

hizo necesario contar no solamente con cursos de español como segunda lengua, sino además poder asesorar a los centros educativos acerca del abordaje que se debía dar en dicho escenario. Se podrá ver en este libro cómo dicho proyecto ha crecido, los vínculos que ha generado con otras instituciones que atienden población migrante y cómo el porcentaje que accede a los cursos ha ido en incremento.

Otro de los programas con mayor desarrollo e impacto de la DPL es “Inglés Sin Límites”. Comenzó en el año 2018 luego de varios esfuerzos por lograr la universalización de la enseñanza del inglés en Educación Primaria. El objetivo del programa era poder llegar a las escuelas rurales a las que no podía acceder un profesor presencial o que tenían muy baja conectividad. Inicialmente, el proyecto comenzó de forma piloto con 64 escuelas, extendiéndose en 2019 a todo el norte del país y, en 2020, a todo el Uruguay. En 2021, se unieron al proyecto las escuelas especiales que, en 2022, suman casi el 50% de las mismas. Se prevé que en 2023 se pueda universalizar a todas las escuelas especiales del país. Esto ha sido posible gracias a la sinergia que se establece entre el equipo operativo del programa y la Inspección Nacional de Educación Especial. En julio de 2022, se suscribió un convenio entre la ANEP y el Ministerio de Educación de Paraguay por el cual se incorporaron 300 escuelas de dicho país al programa. Todos estos datos dan cuenta del crecimiento y expansión del programa “Inglés Sin Límites”.

Asimismo, el proyecto “Cuentos por teléfono” surgió durante los tiempos de pandemia en el programa ProLEE. La idea central es acercar la lectura recreativa a los hogares de nuestros alumnos. A través de dicha acción no solo se fomenta la competencia comunicativa, la lectura recreativa y el desarrollo de la creatividad, sino que además se trabaja en el mantenimiento y desarrollo de los vínculos con las familias, los centros y el sistema en general. Este proyecto permitió también el trabajo interinstitucional entre la ANEP y la UdelaR cuyos alumnos fueron los lectores de dichos cuentos. Dado el éxito de este proyecto, el mismo se ha continuado y crecido durante la vuelta a la presencialidad.

Un tercer mojón se vincula con el posicionamiento de la DPL a nivel social y educativo. En este sentido, y en estos 15 años, la ANEP se ha convertido en centro examinador Cambridge, centro examinador DELF y centro examinador CELPE-BRAS. Ello permite, unidos a las alianzas creadas con el Instituto Italiano de Cultura y el Goethe Institut, que los alumnos, docentes y funcionarios de la ANEP puedan certificar internacionalmente

sus conocimientos de segundas lenguas. De esta manera, la ANEP se ha convertido además en centro de referencia para los exámenes nacionales en diversas lenguas.

Por otra parte, en este contexto social y de acuerdo a lo planteado en el plan quinquenal 2020-2024, la ANEP se ha enfocado en la creación de materiales gratuitos, accesibles y con un enfoque cultural de lo local a lo global, en segundas lenguas. En 2019, se comenzó con la creación del manual *Ensamble* para la enseñanza del francés en Educación Primaria y, a partir de 2020, se empezó a trabajar en la elaboración de los libros *#livingUruguay* para la enseñanza de inglés en Educación Media, que han sido aprobados este año. Actualmente, la DPL se encuentra trabajando en la realización de manuales para la enseñanza de inglés en Educación Técnica, y apoyando el trabajo del Departamento de Segundas Lenguas de la DGEIP, como así también en la elaboración de manuales para la enseñanza de portugués en Educación Primaria.

El último mojón de este trayecto fue, en 2021, la incorporación a la DPL de los Centros de Lenguas Extranjeras. Esto ha permitido una concentración institucional de los distintos programas de enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras en el Uruguay, lo cual ha contribuido también a que la DPL actúe como agente aglutinador de dichos programas, dando sentido y objetivo a la misma.

Estos son algunos ejemplos del trabajo sostenido que ha tenido la actual DPL en estos quince años. Sería inabarcable realizar un *libro de oro* que dé testimonio de todos esos logros. Sin embargo, invitamos al lector a conocer más de nuestro trabajo y de nuestros programas. Para ello hemos realizado una selección de artículos pertenecientes a los FLA anteriores que muestran el recorrido realizado hasta el momento y que nos lleva hacia el tan ansiado anhelo y objetivo de un Uruguay Plurilingüe 2030.

¡Disfruten de este libro!

*Dr. Aldo Rodríguez*  
*Director de Políticas Lingüísticas*





# Perfil lingüístico del Uruguay<sup>1</sup>

Adolfo Elizaincín

Universidad de la República y Academia Nacional de Letras

[aelizain@gmail.com](mailto:aelizain@gmail.com)

Antes de entrar al tema propuesto, son necesarias dos aclaraciones previas. Primero, voy a hablar solo de la oralidad, no voy a decir una palabra de la lengua escrita. Esta distinción es importante, y fundamental tenerla clara, al momento de enseñar lenguas extranjeras. Segundo, no voy a decir nada sobre cómo se enseña una lengua, por una razón muy simple: no lo sé. Como se sabe, hay diferentes tipos de lingüistas: algunos recogemos materiales del campo, de la realidad, y tratamos de interpretar esos datos recogidos. Hay otro tipo de lingüistas que interpretan a nivel teórico esas cosas y, finalmente, existen los lingüistas aplicados que tratan de aplicar (valga la redundancia) y de planificar la enseñanza de las lenguas y la enseñanza de la lengua en general. Yo no pertenezco ni al segundo tipo ni al tercero, sino al primer tipo, soy de los que dicen “Miren, esto es así”, que, por cierto, ya bastante trabajo da decir cómo es algo.

En cuanto al tema, “Perfil lingüístico del Uruguay”, eso quiere decir, con otras palabras, cómo es el Uruguay lingüísticamente hoy. Todo lo que hoy es de una manera tiene una razón histórica. Nada es porque sí, por razón de ser de este momento. Todo supone un producto, una transformación, un devenir histórico. De alguna manera ese devenir histórico del cual no puedo entrar hoy en más detalles, se manifiesta en lo que podríamos calificar como el perfil histórico actual del país, en el cual debemos reconocer las lenguas históricas reales que han conformado nuestro perfil, por supuesto el español dentro de las tres lenguas que importan, pero no solo el español, como a veces se cree.

El perfil lingüístico de nuestro país surge también de otras dos lenguas románicas muy importantes que son, por un lado, el portugués, que hay que ubicar casi al lado del español, pero con manifestaciones y estructuración social muy distintas, y también el italiano. Aunque el italiano interactúe con el español de una forma diferente a como interactúa el portugués. Aunque nuestro país no tiene una lengua oficial, definida como

---

<sup>1</sup> Artículo publicado en el Segundo Foro de Lenguas de ANEP, edición 2009 (versión digital).

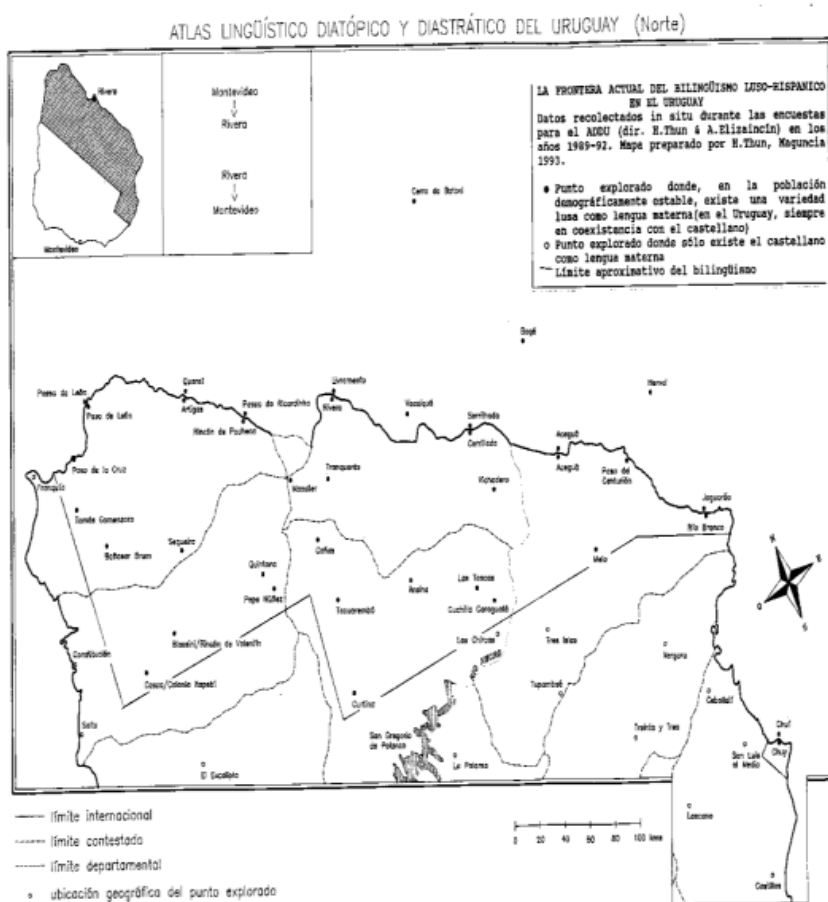
tal en la Constitución de la República, por ejemplo, la lengua general es el español. A diferencia de otros países, el Uruguay nunca dijo “La lengua oficial de este país es tal”. Eso no lo ha dicho, lo da por sentado. Entonces el español, como la lengua general del país, más el portugués y el italiano conforman lo que se llama, la Romania Nova, es decir la nueva Romania. Esta Romania Nova está conformada por las lenguas románicas trasladadas, en este caso, a América. Ella se compone entonces en nuestro pequeño país con esas tres grandes lenguas más otros componentes que se van incorporando, mezclándose con estas tres básicas fundamentales desde el punto de vista europeo. Y esos otros componentes son las lenguas autóctonas, ya que acá por supuesto se hablaban lenguas indígenas a la llegada de los españoles. De esto sabemos poco, excepto el caso del guaraní, una lengua que sí se ha estudiado, estuvo presente en su momento en lo que ahora es Uruguay y algo sabemos, aunque deberíamos saber un poco más. Su conocimiento está justificado ya que el propio nombre del país es un nombre guaraní y todos los topónimos son prácticamente de ese origen. Y, posteriormente, otras lenguas. Me refiero a comunidades hablantes de otras lenguas distintas a las ya nombradas que llegaron en su momento al país: armenios, alemanes, judíos de origen vario, rusos, franceses, etc. Todo esto interactúa y conforma nuestro perfil lingüístico actual.

Por eso, el mapa siguiente muestra una regionalización lingüística básica que se ha modificado a medida que avanza la investigación; de todos modos, esas tres grandes zonas se pueden reconocer hasta intuitivamente para un oído un poco aguzado, se podría distinguir a un hablante de la zona fronteriza con Brasil de un hablante de la zona fronteriza con Argentina del resto, de la zona Centro-sur. Seguramente estas tres grandes zonas a su vez podrían subdividirse.



está el otro gran mundo del Centro y Sur del país con sus características propias. Obviamente, en la zona fronteriza con Brasil el portugués muestra su presencia más notoria, mientras que en la zona de la frontera con la Argentina y en el resto del país está más presente la lengua italiana, aunque con modalidades diferentes de interacción con el español comparado con la interacción que éste establece con el portugués.

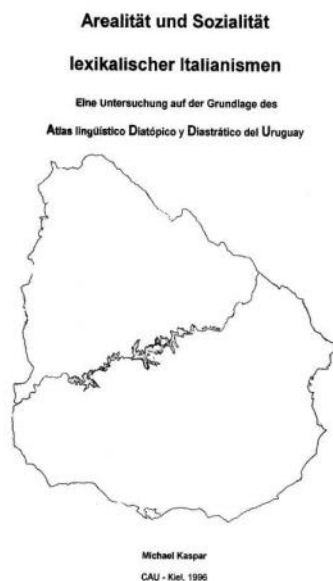
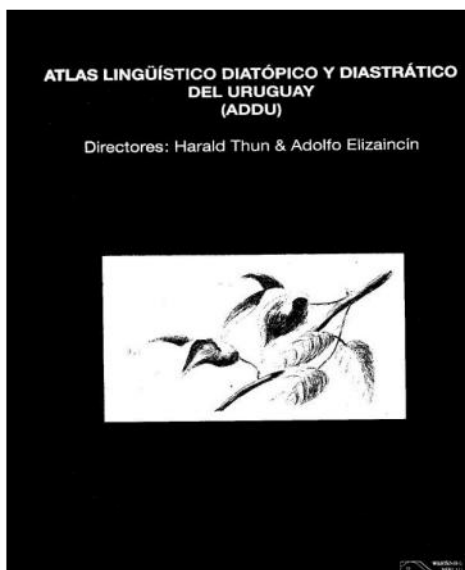
Veamos ahora el mapa que corresponde a la frontera actual entre el español y el portugués. Es un resultado de los trabajos cuyos resultados aparecen en el *Atlas diatópico y diastrático del Uruguay*.



La línea empieza en Franquía, cerca de Bella Unión, y va como en zigzag, sube, baja, sube de nuevo y va a terminar cerca de Río Branco. Río Branco es la zona donde podemos reconocer actualmente hablantes de portugués o vestigios bastante notorios de la existencia anterior de portugués en el lugar. Y si bien ustedes podrían estar dentro de esa zona marcada en el mapa como lusohablante y hasta podrían comprobar la escasa existencia *actual* de esa lengua, en realidad, por evidencia indirecta se puede probar que efectivamente hubo, no hace mucho, alguna cuestión que tenía que ver con el portugués.

Esta regionalización que en el mapa anterior estaba mostrada con esa línea curva, que delimitaba la frontera con Brasil, es bastante definitiva a nuestro entender. Probablemente esto podrá modificarse en los próximos 50 o 60 años y entonces habría que hacer otro mapa para mostrar esta cuestión.

Para esta conferencia he recurrido fundamentalmente a dos trabajos:



a saber, con el *Atlas lingüístico diatópico y diastrático del Uruguay* y con una publicación de una tesis de la universidad de Kiel *Arealidad y socialidad: italianismos léxicos* de Michael Kaspar. El corpus de la tesis de Kaspar surge

del Atlas, así que puede decirse que todo fue tomado de ese Atlas. Del Atlas tomo los datos para el portugués y de la tesis de Kaspar los datos para la cuestión del italiano.

Otra forma de concebir el perfil lingüístico del Uruguay sería oponiendo estas dos dimensiones, lo que se llama el español urbano versus el español rural:

## ESPAÑOL URBANO / ESPAÑOL RURAL

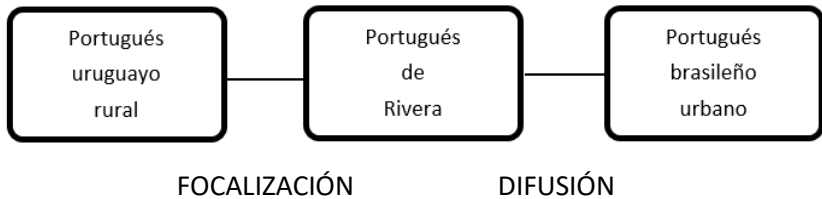
En la historia (de este tipo) de (la) lingüística se ha discutido y trabajado durante mucho tiempo sobre estas cuestiones del mundo rural y del mundo urbano. La dialectología describió y mostró cómo eran los dialectos rurales, los más alejados de los centros urbanos, los más alejados de los movimientos y de las modificaciones lingüísticas que los dialectólogos (y luego, los geógrafos lingüistas) de hace más de un siglo atribuyeron al contexto urbano. Por esa misma razón, tras la idea romántica de que el habla popular se conserva más fielmente (sin alteraciones) en las zonas apartadas de las ciudades, se dedicó todo el esfuerzo al rescate y conservación de esas hablas remotas.

Hacia mediados del siglo XX, empieza a surgir en el ámbito de la sociolingüística la idea de que no podríamos tener un panorama claro de una lengua determinada si solo estudiábamos el contexto rural de su uso y entonces se empezó a estudiar también la parte urbana, coincidiendo, pero con motivaciones distintas, con la dialectología, en el rol que la ciudad cumple en los procesos de cambio. Entonces los trabajos de William Labov en Estados Unidos, desde su tesis original de los años 60 sobre el inglés de Nueva York, originan una dialectología urbana, mezclada con sociolingüística o surgida a la luz de la sociolingüística como la disciplina que relaciona el lenguaje con la sociedad de una manera determinada.

Es posible entonces pensar todo el *español urbano* de Montevideo más todas las ciudades del país como si fuera una unidad, en contraposición al *español rural*. De verdad, esta dicotomía cada vez funciona menos, por una razón también sencilla que tiene que ver con los movimientos migratorios dentro de los países latinoamericanos. El Uruguay no es una excepción, la concentración de población migratoria en las ciudades va produciendo una urbanización de la cultura y por supuesto de las lenguas que empiezan a borrar las fronteras nítidas entre una variedad urbana de una lengua y una variedad rural de la misma lengua. Si oímos un enunciado

como [‘boipa’xwɛra] (Voy pa juera, Voy para afuera) lo atribuiríamos a un español rural aislado, por ejemplo, pero no sería extraño escuchar en 18 de Julio y Andes ese enunciado. Esas fronteras ya se empiezan a desdibujar como consecuencia de esos movimientos migratorios.

Las lenguas no son indiferentes a la cuestión de los movimientos poblacionales de un lugar a otro, las lenguas van reflejando todo lo que sucede en la historia y en la sociedad que las usa. Y si se sabe verlas, escucharlas, interpretarlas, van a decir mucho de la historia y de la sociedad que habla esa lengua. Ese es el trabajo básico de la vieja filología. O sea que esta forma que sí se pudo hacer en algún momento, hoy se empieza a desdibujar. En definitiva, las culturas rurales se están urbanizando cada vez más en toda América.



(Sg. Ana María Carvalho. 2003. Rumo a uma definição do português uruguaio. RILI: 2. 125-149)

Precisamente, este otro esquema muestra las “Migraciones y desplazamientos internos de población, repercusiones lingüísticas” para el caso de la zona fronteriza Uruguay-Brasil. Pensado por Ana María Carvalho en un artículo publicado en la revista RILI (*Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*) titulado “Rumo a uma definição do português do Uruguai” el esquema ejemplifica de alguna manera lo que acabo de afirmar, es decir, la urbanización de las culturas y variedades lingüísticas rurales. Originalmente este tipo de trabajo fue planteado para Brasil por Stella Maris Bortoni, en un libro que recoge su tesis doctoral de la Universidad de Cambridge *The urbanization of rural dialects* y en él Bortoni se refiere al fenómeno que se dio cuando surgió Brasilia, cuando hablantes de portugués no urbano llegaban a la ciudad recién fundada. Para nosotros aquí en América, el trabajo de Stella Maris Bortoni es fundamental.

Volviendo al esquema anterior, Carvalho dice que esta es una forma de ver la cuestión de la frontera Uruguay-Brasil. O sea, el contacto español portugués. Se observa un continuo, entre, por ejemplo, un portugués brasileño urbano que en realidad es un portugués-brasileño urbano del sur,

un portugués-brasileño *padrão* urbano del sur de Río Grande do Sul, y un portugués uruguayo rural. Lo que ella llama *portugués uruguayo rural* es más o menos lo que hemos llamado en nuestros trabajos *dialectos portugueses del Uruguay* (abreviando, DPU). Cuando hablamos de los DPU, nos estamos refiriendo a una variedad del portugués, básicamente rural, y básicamente ágrafa que subsiste en ciertas zonas de la frontera. No le llamamos DPU a lo que se habla en el centro de la ciudad de Rivera. Quizá sí en los márgenes de la ciudad de Rivera.

A la izquierda del esquema es lo que hemos llamado DPU y en el centro, el portugués de Rivera, que está a medio camino entre las dos. Es decir, que ese portugués-uruguayo rural es un portugués con rasgos arcaicos, que es aislado, ágrafo y es usado básicamente por personas con una mínima o ninguna educación formal. Ese es el portugués que yo pienso no va a perdurar mucho tiempo más. Hablo básicamente de esta zona porque es la que más conocemos, la que más hemos investigado, y es la que más aportes de investigación ha promovido y más polémica generado. Por eso concentro un poco esta cuestión del portugués y español en la zona de la frontera con Brasil. Un dialecto focalizado presenta poca variación y la mayoría de los rasgos característicos aun cuando admitan cierta variación son rasgos categóricos. A medida que esas variedades se van desplazando hacia contextos urbanos se produce el proceso de difusión. Y los dialectos y las variedades rurales, antes focalizadas, se van haciendo cada vez más difusos, es decir, cada vez hay mayor variación, ya no hay reglas relativamente fijas como en el caso anterior, sino que se admite la variación propia de una lengua común. O sea que ya hay varias formas lingüísticas a disposición de los hablantes de decir algo; antes eso no era así. Esto es consecuencia de los procesos migratorios internos que hacen que las lenguas viajen con la gente, y en definitiva se adapten a un lugar o esquema determinado o a otro.

Cuando hablamos de esta zona del perfil lingüístico del Uruguay, tenemos que pensar que se trata de un fenómeno de mezclas lingüísticas, o sea que entra en una tradición actual de estudios sobre contactos lingüísticos muy importante. Se estudia esto en muchas partes del mundo, la zona de la frontera de Uruguay con Brasil no es nada más que un capítulo pequeño de un mundo de estudios sobre los contactos que es muy interesante a mi entender.



En realidad, toda América es un continente de contactos desde que nació como tal. El continente mestizo se ve continuamente. No solo el mestizaje y el contacto con la población indígena, sino también los contactos y mestizajes con poblaciones de origen europeo mismo, como en este caso español y portugués. A mi entender, para estudiar los fenómenos de contacto lingüístico y cultural, deberíamos basarnos, a nivel teórico, en un esquema del tipo del que aparece a continuación:

Co → Va → Ca

Esto significa que el contacto (“CO”) entre dos lenguas, y/o dos culturas da origen a la variación lingüística (“VA”). Y esa variación puede eventualmente producir un cambio lingüístico (“CA”), cambio que es el motivo central de los desvelos de la lingüística histórica y yo diría de la lingüística sin más. Pero con esto, es probable que algunos no estén de acuerdo. A mi entender, sin embargo, uno de los problemas fundamentales que afrontamos los lingüistas es el cambio lingüístico. Y éste se origina básicamente por el contacto. No solo por el contacto entre lenguas diferentes, sino también por el contacto entre variedades de una misma lengua. Entonces es más o menos lo mismo que decía en el esquema anterior. Decía que el portugués-uruguayo rural está integrado por dialectos focalizados que a medida que se van urbanizando se van haciendo más difusos en el sentido de que tienen cada vez más variación. Precisamente, eso es resultado del contacto porque, por ejemplo, el portugués uruguayo rural, llega a la ciudad, entra en contacto con otras variedades, y comienza el proceso de difusión, o sea, el proceso que tiene que ver con la variación lingüística básicamente. Esto no quiere decir que el portugués uruguayo básico no tenga variación, pero se acrecienta de una manera muy clara el proceso de la variación.

Y toda variación como enseñó el lingüista norteamericano William Labov anuncia el cambio futuro. O sea que cuando estudiamos estos fenómenos no podemos estudiar solo el contacto o solo la variación o solo el cambio porque son fenómenos que se van dando continuamente entremezclados y se manifiestan de una manera muy compleja. Ese esquema explica lo que quiero decir.

Otro asunto que quiero mencionar rápidamente es que cuando hablamos de dos lenguas, supongamos español-portugués, español-guaraní, tenemos que tomar en cuenta el origen de esas lenguas porque no

es lo mismo el contacto español-portugués, que el contacto español-guaraní. Las cosas son distintas.

ORIGEN	+	TIPOLOGÍA	+	AREALIDAD	+
	-		-		-

Las tres dimensiones que están presentadas en el esquema con los signos “+” y “-”, el origen, la tipología y la realidad son conceptos que tienen que tomarse en cuenta a la hora de empezar a estudiar una situación de contacto determinada. Si estudiamos el contacto español-portugués, vamos a tener especificación positiva de las tres dimensiones del esquema: Origen, Tipología y Arealidad. Es decir, se ponen en contacto dos lenguas que tienen el mismo origen, la misma fuente, las dos vienen del latín, que tienen la misma tipología, y que tienen una arealidad compartida, es decir, una zona, un lugar geográfico compartido o cercano, no sólo aquí en América hoy sino antes ya en la Península Ibérica. Entonces, no es lo mismo si tenemos especificación positiva de Origen, Tipología y Arealidad, en relación con las dos lenguas que entran en contacto, que si estudiamos el español en contacto con el guaraní donde O está marcado negativamente (no tienen el mismo origen el español y el guaraní), también Tipología, y finalmente la Arealidad sí, podría especificarse positivamente porque estamos compartiendo algún territorio más o menos común. Y así con estos tres parámetros, puedo tratar de entender por qué cuando mido situaciones de contacto donde están especificadas positivamente las tres dimensiones, la comprensión del fenómeno se vuelve tan compleja. Podemos pensar que un fenómeno es sólo del español o del portugués, pero vamos a la diacronía y siempre sucede que una u otra lengua presentaron ese fenómeno antes en algún momento determinado. Excepto en el caso de dos o tres fenómenos, como, por ejemplo, la nasalidad vocálica del portugués, o el infinitivo personal, que se pueda decir que son fenómenos sólo del portugués que nunca tuvo el español. Pero el resto de los fenómenos aparentemente diferentes siempre resulta que, lo tuvo antes, lo tuvo después, lo perdió, o lo retomó, etc.

Ahora vamos a ver algunos ejemplos de español rural, de ese español rural que dije que no es adecuado pensarlo en oposición al español urbano.

a) aspiración de -s: pasto [‘pahto], las ocho [lah ‘ocho], vamos [‘bamoh]

- b) aspiración de s-: sí [‘hí], seguro [he’guro]
- c) nasal ante palatal: mucho [‘munčo] (Caso del DPU, Norte “muinto”)
- d) zezeo: casa [‘kaθa], hacer [a’θer]

Se trata, en primer lugar, de la aspiración de la /s/ final de sílaba o palabra. Esta aspiración no es sólo del español rural, es de todo el Uruguay, en proporciones variables. Pero sí está muy marcada en algunas zonas rurales del país no sin embargo en la zona fronteriza Uruguay-Brasil.

A diferencia de su fuerte aparición en la frontera Uruguay/Argentina y en el sur del país. Además, es un fenómeno panhispánico. Se trata de la pronunciación de esos ejemplos que aparecen en el esquema [‘pahto] para “pasta”, [lahóčo] para “las ocho” y [‘bamoh] para “vamos”.

Con intensidad y frecuencia diferente en lugares diferentes, el fenómeno de la aspiración está presente, excepto en la zona fronteriza con Brasil en casi todos lados.

Pero es tan fuerte la tendencia a la aspiración que también se da en posición pre-vocálica o implosiva. Este rasgo está mucho más estigmatizado, es decir se lo oye con más frecuencia en hablantes de nivel educativo bajo. [‘hi] por “sí” [he’guro] por “seguro”. Yo lo entiendo como un fenómeno de aspiración extrema que está afectando no solo a la /s/ post-vocálica o en posición explosiva sino también en posición pre-vocálica.

El ejemplo c) tiene que ver con la aparición de una nasalización antes de una palatal. Es el caso de [‘munčo] por “mucho”. Esta nasalización aparece a veces incluso en variedades de portugués de la zona fronteriza: [‘muinto] por “mucho”, en el portugués de Artigas y de Rivera (y en variedades brasileñas no estandarizadas). Y por fin, el fenómeno del ceceo muy rural, muy estigmatizado, con poco futuro, más frecuente en hombres que en mujeres. Es el caso de [‘kaθa] por “casa” y de [aθér] por “hacer”, entre otros. Estos ejemplos son de español no necesariamente en contacto con portugués aún cuando esa nasalización también está en el portugués y quizás de ahí provenga.

En el esquema siguiente se ven fenómenos de español en contacto con portugués en la zona de frontera (ERN: Español Rural del Norte).

- a) elevación de /o/ => /u/ en posición final: nosotros [no’sotru], tengo [‘tengu]
- b) elevación de /e/ => /i/, en posición no final: película [pi’likula]

- c) tensión máxima de /a/ en entorno nasal: Fernando [fer'nando], campo [ˈkampo]
- d) realización sibilante plena de -s: pasto [ˈpasto], vamos [ˈvamos]
- e) fonemas oclusivos sonoros /b, d, g/ sin alófonos fricativos en posición intervocálica: abajo esp. [aˈβaxo] ERN [aˈbaxo]
- f) realización plena de labiodental sonora /v/: vaca esp. [ˈbaka], ERN [ˈvaka]
- g) šeísmo (ensordecimiento de fricativa prepalatal) hallar [aˈʃar]
- h) ieísmo (ocasionalmente, zonas muy aisladas) yo [ˈJo], silla [ˈsiJa]
- i) caída de -r cantar [kan'ta], comer [ko'me]

Podemos ver la elevación de /o/ en /u/ en posición final, eso es común, aunque también se ha documentado en otros lugares donde la influencia del portugués no es tan cercana. Lo mismo sucede con /e/ que “sube” hacia /i/ a veces en posición no final como *pilícula* por “película” por ejemplo. En c) vemos los rasgos fonéticos que caracterizan la tensión máxima de /a/ en entorno nasal, también atribuible al portugués. El fenómeno d) que es lo contrario de la aspiración, es la realización sibilante plena de /s/. Este fenómeno está cambiando en este momento por influencia del español montevideano. Luego el fenómeno e), los fonemas sonoros oclusivos /b d g/ sin alófonos fricativos en posición intervocálica. El fenómeno f), la labio-dental sonora /v/ pronunciada como tal; luego el caso g), el fenómeno del *šeísmo*, ensordecimiento de la fricativa prepalatal fortalecido por el portugués que tiene esta misma articulación sorda en “achar”, por ejemplo.

En h) se observa el fenómeno ocasional, muy aislado, del *ieísmo* que el portugués tiene pero muy desprestigiado, es no standard, no *padrão*. De una palabra como “olho”, por ejemplo, hay una pronunciación culta [ˈoɫo] y una pronunciación no culta [ˈoJo]. En zonas muy aisladas he encontrado en español en contacto restos de ese ieísmo, como por ejemplo [ˈJo] “yo”, [ˈsiJa] “silla” en la zona de las Chircas, en Tacuarembó casi sobre el Río Negro.

Finalmente, en i), el fenómeno de la caída de la -r final, típicamente en los infinitivos, no “cantar” sino [kan'ta], no “comer” sino [ko'me]. El portugués sub-standard pierde fácilmente la -r final del infinitivo: “vou cantá”, “vou comé”, con apertura de la vocal final; no lo hace, sin embargo,

el español sin contacto con el portugués, aunque puede percibirse debilitación de la articulación de la vibrante.

a) Caso de port. *falar*, esp. *decir*

ERN: Él dijo **para** su hijo

Port. Ele falou para seu filho      Esp. Le dijo a su hijo

b) Caso de *ir*, *andar*

ERN: Voy **en** Sequeira **de** ómnibus

Cf. Esp. Voy **a** Porto Alêgre      Port. Vou **em** Porto Alêgre

Esp. Nunca anduve **en** metro      Port. Nunca andei **de** metro

c) Caso de *encontrar* / *hallar*

ERN: Hallo que va a ser difícil

d) Pronombre personal tercera persona función sujeto con referencia a nombre [-Hum]

ERN: Él estaba ahí sobre la mesa

e) Gramaticalización de *a gente*

ERN: *La gente* va sí los domingos a las carreras

Cf. Port. *A gente* vai na praia

Esp. *La gente* poda los rosales en junio, pero está mal

Aquí *la gente* se siente bien

Estos fenómenos son ejemplos de la misma zona, pero del nivel morfosintáctico. El ejemplo a) uso del verbo de decir más común: portugués “Ele falou para o seu filho”, español “Le dijo a su hijo”. En la variedad de español que estoy comentando puede aparecer “El dijo para su hijo” o “Yo dije para la señora”. Eso es una estructura básicamente portuguesa con léxico español.

El ejemplo b) muestra casos de verbos de movimiento: *ir*, *andar*. En ERN por ejemplo se oye “Voy en Sequeira de ómnibus”. El español organiza así: “Voy a Porto Alegre”, el portugués coloquial, “Vou em Porto Alêgre”, origen de la preposición *en* en el ERN. Por otra parte, en español se oye “Nunca anduve en metro” mientras que el portugués coloquial prefiere “Nunca andei de metro”. Todo esto se mezcla, como resultado del contacto, y surge este español rural: “Voy **en** Sequeira **de** ómnibus”.

El ejemplo c), caso de *encontrar* y *hallar* daría para otra conferencia. Se trata de una situación compleja porque el portugués también tiene

*encontrar* y *achar* (los mismos verbos, en rigor, solo con grafía diferente para el segundo caso). Son verbos cuyos significados muestran el resultado de un proceso determinado, de una búsqueda. Como *encontrar* y *hallar* o *achar* son tan parecidos, hay que ver cómo se usan en español y en portugués. No está demás decir aquí que muchas lenguas, francés, alemán, inglés, usan verbos del tipo encontrar no solo para, por ejemplo, “Encontré lo que me faltaba” y “Encontré a mi amigo que lo había perdido”, sino también para “Encuentro difícil este problema” o “Encuentro que va a llover”. Pero español y portugués tienen dos verbos con diferencias sutiles en el uso y la semántica de cada uno de ellos. El peculiar uso de *achar* en portugués (*Acho que vai chover, Acho que está bem*), no comparable estrictamente con el uso de hallar en español, lleva a una mayor frecuencia de uso de este verbo en el ERN.

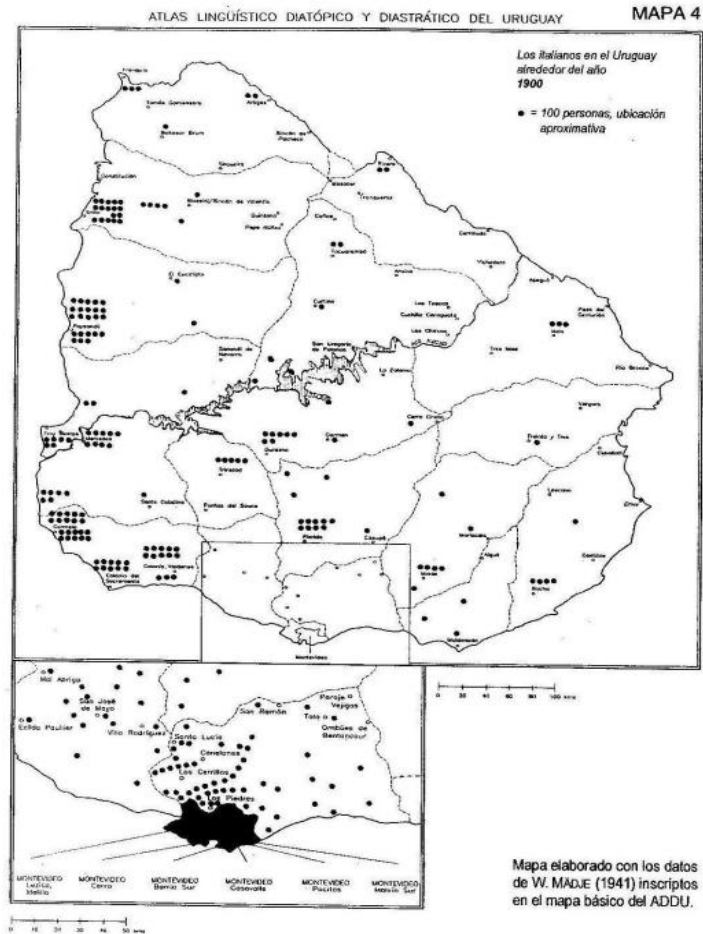
Con el ejemplo d) quiero ilustrar el caso del pronombre personal de la tercera persona en función sujeto con referencia a persona. El portugués (como consecuencia de una característica tipológica especial) usa más el sujeto pronominal explícito que el español; además, lo usa con referencia a cosa, rasgo que, si bien puede ser admitido en español, es una situación marcada. Por ejemplo, en portugués es admisible “Ele está lá, no quarto” refiriéndose a un objeto cualquiera, un libro, un reloj, etc. El español no admite sin más esta construcción, la que sin embargo es usual en ERN.

El ejemplo e) muestra el uso de “a gente” en portugués como pronombre de primera persona plural, “A gente vai na praia” traducido al español, “Nosotros vamos a la playa”. El español por ahora no ha sufrido este proceso, aunque hay leves sospechas de que pueda gramaticalizar, al igual que el portugués, ese sintagma para transformarlo en un pronombre. El significado de “a gente” incluye el “yo” del enunciador, la primera persona. En español, su homóloga “la gente”, no. Sin embargo, en el ERN es fácilmente detectable usos de “la gente” como si fuera “a gente” es decir, con la primera persona del enunciador incluida, obviamente por contacto con el portugués, y por desarrollo propio que siempre debe tomarse en cuenta.

Llegamos a nuestro último punto, la lengua italiana en el perfil lingüístico del Uruguay. La inmigración italiana al Río de la Plata de fines del siglo XIX, comienzos del siglo XX fue abundante. El Río de la Plata se italianizó prácticamente, en Buenos Aires y Montevideo se oía italiano en la calle. Un fenómeno de esas características no puede pasar desapercibido

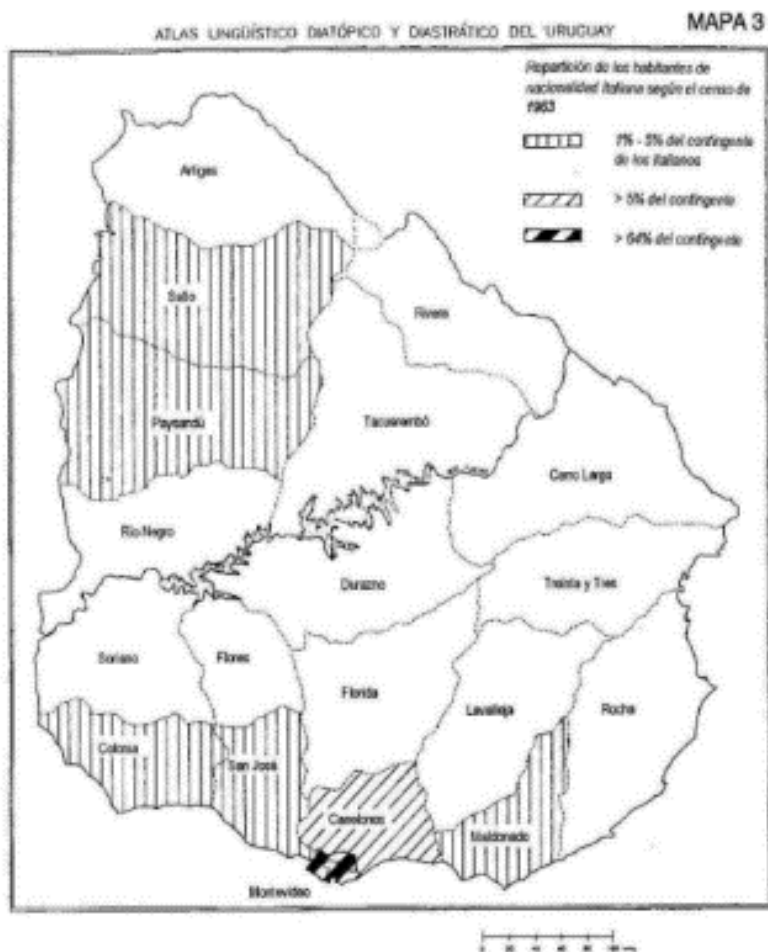
para la cultura ni para la lengua. Eso se refleja, en la cultura, el arte, en la vida, en todo.

“Los italianos en el Uruguay alrededor del año 1900”



El esquema anterior muestra que la inmigración italiana, se centró sobre todo en el sur, Montevideo y zonas aledáneas. Hacia el lado de Brasil hay poca radicación de italianos (comparada con las dos zonas anteriores).

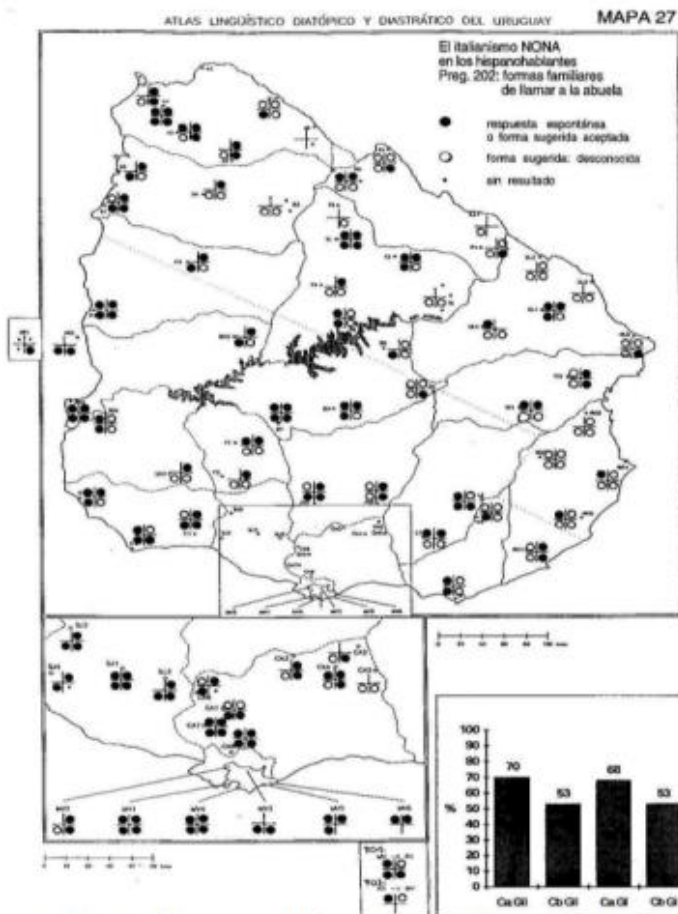
El mapa que sigue muestra la distribución de la población italiana en 1963. Las zonas rayadas muestran dónde había más italianos o descendientes de italianos en ese momento. Como pueden apreciar, en la frontera con Brasil prácticamente no hay italianos.



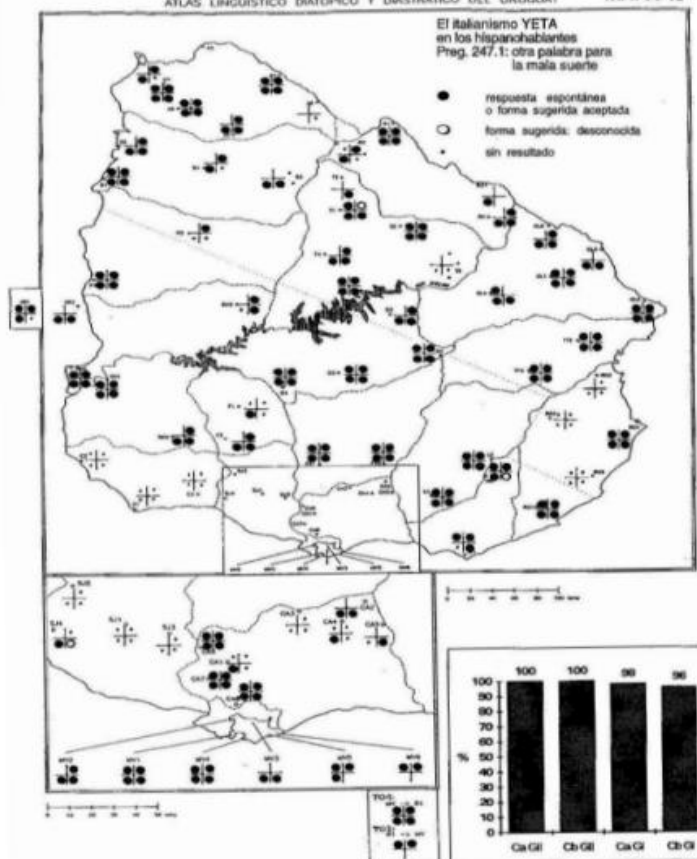


Voy a tomar dos ejemplos léxicos. Se observa la supervivencia de estos dos italianismos (es decir, léxico de ese origen incorporado cómodamente al español).

Veamos los casos de *nona* (“abuela”) y *yeta* (“mala suerte”)



DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA Y SOCIAL DEL ITALIANISMO *NONA*



### DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA Y SOCIAL DEL ITALIANISMO YETA

A mayor concentración de sombreado negro en el mapa, mayor uso del italianismo en la población consultada. El mapa muestra de nuevo que el uso de “nona” se concentra en las zonas donde se radicaron los italianos en su momento. En la zona de la frontera con Brasil la forma aparece con mucho menor frecuencia. En realidad, ahí tiene que competir con el nombre para la “abuela” que viene del portugués. “avó”, “vovó”.

En cuanto a *yeta*, no compite con ningún elemento léxico del portugués de manera tal que, en la zona de la frontera con Brasil, a pesar de que hubo poco italiano, la forma vive mucho más fuertemente que *nona*. Por otra parte, además de no competir con ninguna forma portuguesa posible, tampoco el español tiene lexicalizado (en una sola palabra) el concepto de “mala suerte”.

Ambas circunstancias favorecen su expansión y uso, como vemos, por razones distintas a las que hacen perdurar a *nona* como designación de la “abuela”. Para este caso habría que apelar a cuestiones más ligadas al campo del léxico familiar, más afectivo, que muestra rápidamente el origen de la forma (por lo menos al comienzo de su expansión) y, además, se trata de una forma más simple, fonéticamente hablando, que la correspondiente española *abuela*.

Eso es lo que quería comentar sobre algunos aspectos de nuestro perfil lingüístico actual.



# Políticas Lingüísticas en Uruguay. Análisis de sus modos de establecimiento<sup>1</sup>

Luis E. Behares y Claudia Brovetto<sup>2</sup>

## 1. Propósito

Aspiramos en este texto<sup>3</sup> a hacer un análisis de los **modos de establecimiento** de las políticas lingüísticas en el Uruguay, es decir, de los ámbitos, procedimientos y tradiciones que el país ha utilizado para dar forma y contenido a sus políticas referidas al ámbito del lenguaje, tomado como un todo, a las lenguas habladas en el territorio y a las “lenguas extranjeras”.

Se trata de un **análisis preliminar**, si se tiene en cuenta la incipiente del tratamiento de esta cuestión en los círculos provenientes de lo jurídico, de la lingüística y de la educación. Por lo tanto, todas nuestras conclusiones son provisionales y están sujetas a discusión y reinterpretación. Tal vez, lo que debamos reconocer como un valor intrínseco de este trabajo consista en esta apertura del tema.

Hemos optado, como se verá más adelante, por no restringir el alcance del concepto de “políticas lingüísticas” a versiones muy estrictas de su definición, en las cuales, por ejemplo, se acostumbra a separar lo **político**, *stricto sensu*, de la **planificación**, fundamentalmente porque en referencia a nuestro análisis ambas modalidades de establecimiento se presentan como complementarias.

Es necesario señalar que, lo que hemos pretendido no es un análisis de los **contenidos** de las políticas lingüísticas, aunque éstos no pueden ser soslayados en la mayoría de los casos, sino un estudio que pone su énfasis, como dijimos, en la **forma**, que aquí llamamos “modalidades” o “modos”, mediante los cuales se establecen las políticas.

---

<sup>1</sup> Artículo publicado en el Primer Foro de Lenguas de ANEP, edición 2008.

<sup>2</sup> Luis E. Behares es director del Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Claudia Brovetto es Ph. D en lingüísticas e integra el Programa de Políticas Lingüísticas de la Administración Nacional de Educación Pública.

<sup>3</sup> Texto escrito en noviembre de 2008.

En otro orden, hemos sido también muy cautelosos al referirnos a los ámbitos jurídicos de la cuestión, en los cuales es necesario hacer discriminaciones finas, por ejemplo en lo que se denomina **Estado**, al dar noticia del carácter complejo de los tipos de disposiciones jurídicas (constituciones, códigos, leyes, decretos, ordenanzas, reglamentos, disposiciones, circulares, etc.) y de la pluralidad de organismos que, sobre todo en el caso uruguayo, pueden producir documentos de validez jurídica general, particular, o específica. En lo que respecta al ámbito educativo, que como veremos es uno de los más importantes en materia de políticas lingüísticas, el carácter progresivamente autonómico de los organismos que la presiden desde 1935 en Uruguay, aunque en el seno del Estado, agrega un factor de complejidad que requiere un cuidado especial.

Como se podrá observar en la lectura de este texto, también nos apartamos en cierta medida de las definiciones muy ajustadas con respecto a lo que se llama **políticas públicas**, ya que hemos asumido que éstas no son sólo aquellas que se establecen como actos formales y registrados como tales de los gobiernos (en sus tres poderes), sino que incluyen también otros modos de establecimiento, probablemente menos transparentes, de origen sectorial, además de las operaciones propias de la *consuetudine social* y cultural.

## **2. Modos de establecimiento de las políticas lingüísticas en Uruguay**

Como ya se ha señalado reiteradamente (Behares 1984, Barrios et.al. 1996, Behares 2007, ANEP 2008), el Uruguay parece haber optado, en la mayoría de los casos, por modos de establecimiento de políticas o “diseños” de planificación lingüística que no incluyen la explicitación estatal de tipo jurídico ni la administración orgánica del Estado en ese dominio. Se ha sostenido (Behares 1984, y una larga serie de investigaciones que hacen eco a esta afirmación) que la “planificación lingüística” del Uruguay, y probablemente también sus políticas lingüísticas, han sido siempre de naturaleza “tácita”. En esta dirección, podemos arriesgar la hipótesis de que los modos de establecimiento de políticas lingüísticas y de planificación lingüística en Uruguay han sido de tres tipos:

1. En el plano jurídico y legal y de acciones autócratas de los gobiernos, que parece restringirse a anotaciones marginales en documentos legales (Leyes, Decretos, Reglamentos, etc.) de

algunas prescripciones o recomendaciones en materia lingüística.

2. La *consuetudine* de los actos y prácticas lingüísticas y las orientaciones valorativas sobre ellas alojadas en el discurso de la sociedad uruguaya.
3. El diseño de políticas lingüísticas en el marco de las políticas educativas en el ámbito de la educación pública, incluyendo los sentidos albergados en las diferentes preceptivas curriculares y didácticas.

Se trata de una opción por modos de establecimiento que, a simple mención, puede parecer extraña. Sin embargo, el Uruguay no está solo en esta opción: según parece, la mayoría de los países del mundo están más cerca de esta opción que del establecimiento explícito de los alcances y límites de la actividad lingüística en el seno de las sociedades. Sin dudas, los hay que lo hacen; en general, los incluyen en secciones de su Constitución, o en leyes y decretos específicos en los que los fijan pormenorizadamente, y dan por lo tanto la posibilidad de controlarlos a través de oficinas del más alto nivel jerárquico del Estado.

Si aceptamos que hay dos modelos, el **establecimiento por explicitación estatal** que incluiría no sólo el ordenamiento jurídico, sino también los actos deliberados de los organismos dependientes del Estado) y el **establecimiento “tácito”**, podríamos sopesar la adecuación y las ventajas y desventajas de ambos. Sobre esta discusión, en términos generales y teóricos hay ya mucha bibliografía producida. Nos ocuparemos de ella más detenidamente más adelante, pero necesitamos algunos elementos conceptuales para avanzar sobre el caso uruguayo.

Pensamos que hay dos marcos de referencia accesibles para explorar esta cuestión. El primero de ellos es el que se refiere a las relaciones, que pueden adoptar muchas formas y estar sometidas a conflictos complejos, entre el **Estado** (como “institución” y aparato organizado, incluyendo lo jurídico y su sostenimiento por la fuerza de su estabilidad), la **sociedad** (el entramado de relaciones entre personas, grupos e instituciones “civiles”), la(s) **cultura(s)** (las organizaciones simbólicas imaginarias de representaciones admitidas como generales o sujetas a conflictos de poder) y la **Nación** (entendida como un valor de pertenencia o inclusión a un todo de identificación). El segundo es la vía

histórica, que nos provee, tal vez, de una dirección de proceso con cierto asentamiento en relación a los cuatro componentes del anterior. Utilizaremos ambos marcos de referencia simultáneamente en nuestro análisis.

El Uruguay “nace a la vida independiente” en un proceso iniciado en 1825 (Declaratoria de la Independencia) y concluido en 1830 (Jura de la Constitución), en el cual hay que recordar la Convención Preliminar de Paz de 1828. Este “origen” debería llevarnos a desechar un comienzo abrupto, sobre las bases de nada, como “un borrón y cuenta nueva”. En efecto, el naciente Estado, la sociedad y las culturas del territorio de ese Estado, y el espíritu nacional no nacen por generación espontánea. En todos los aspectos, incluido el lingüístico, la marca principal de este proceso es el de la continuidad, ya con las tradiciones coloniales, ya con las tradiciones revolucionarias que agitaron la región desde 1800.

La Constitución de 1830 <sup>4</sup> no establece, de ninguna forma, definiciones lingüísticas. Como sabemos, el territorio de la naciente “República Oriental del Uruguay”, todavía no del todo delimitado, albergaba muy diferentes grupos sociales, culturas y lenguas, que provenían de las formas de vida propias de la colonia, aunque muy modificadas y alteradas por las guerras revolucionarias. Pequeños ámbitos poblados, con una sociedad rural territorialmente preponderante, grupos de origen hispánico, otros grupos de origen europeo no hispánico (sobre todo franceses), grupos de negros esclavos y libertos, comunidades indígenas, gauchos originados en la mezcla de razas, son, entre otros, rasgos muy salientes de la diversidad social y cultural sobre la cual se funda el Estado uruguayo, que precedió claramente al espíritu nacional. Un hecho lingüístico se nos presenta como evidente: el territorio difícilmente albergaba exclusivamente a hablantes de español; sin lugar a dudas, el portugués, sobre todo al norte del Río Negro, debía tener con seguridad tantos o más hablantes. Sin embargo, el Estado eligió sin decirlo el Español como su lengua, al escribir la Constitución en esa lengua y al establecerse como tal en esa lengua, aunque en forma tácita.

---

<sup>4</sup> En ninguna de las Constituciones Uruguayas (desde la de 1830 hasta la actual de 1967 con reforma de 1996) se alude a las cuestiones lingüísticas, excepto en los que refieren, en las constituciones del siglo XIX, a las limitaciones de ciudadanía y voto asociadas a las habilidades de lectura y escritura (Art. 11, Inc. 5 de la Constitución de 1830: “La ciudadanía se suspende por no saber leer y escribir...”). Ver Constituciones/Uruguay (2000).



La clase dominante montevideana que advino al poder en 1830 seguramente no se preguntó qué lengua debía hablar el Estado. Por un lado, mantuvo sin discutir en absoluto las tradiciones básicas de la administración colonial española, que ni las invasiones inglesas, ni las administraciones artiguistas, ni la dominación lusitano-brasileña habían afectado grandemente<sup>5</sup>. El Español pasó, como en los otros países coloniales, de ser la lengua colonial a ser la lengua de la independencia, sin que este hecho se pusiera de manifiesto. Por otro lado, los montevidianos que iban a gobernar eran, en su muy extensa mayoría, hablantes de Español como lengua materna, aunque el resto del país no lo fuera tan claramente, y el Español era para ellos una marca más de su superioridad. Elegir el Portugués hubiera sido inimaginable.

Como vemos, en la “fundación” hubo ya un hecho indiscutible de opción lingüística tácita, pero no por eso menos importante en cuanto a sus repercusiones en lo social, cultural o nacional. En la extensa bibliografía historiográfica se ha señalado como uno de los problemas políticos más importantes de este período el **aislamiento del naciente Estado** y de los gobiernos, grupos y actores políticos que lo poblaban y lo conformaban. Había para esto diversas razones: en principio, la sociedad (preponderantemente rural) y los grupos sociales esparcidos por el territorio (marcados, en la mayoría de los casos, por tradiciones e intereses muy disímiles respecto a las de los montevidianos) no se reconocían demasiado claramente como miembros de ese Estado. Había factores de tipo económico, pero también sociales y culturales. El hecho de que el Estado se estableciera, por un aparentemente simple y nunca realizado acto, como “hablante de Español” coadyuvó a ampliar esta distancia.

Entre 1830 y 1860 el Estado uruguayo tuvo grandes dificultades de ejercer su hegemonía sobre el territorio. Además de las organizaciones caudillescas y militaristas, de las guerras intestinas (entre las cuales, principalmente la llamada Guerra Grande, 1843-1851) y de las ingerencias extranjeras, sumadas probablemente a un conjunto de torpezas políticas de los sectores (divisas y partidos) en pugna, su distancia con la sociedad real, sobre todo la del ámbito rural y principalmente al norte del Río Negro,

---

<sup>5</sup> El artículo 148 de la Constitución de 1830, vigente hasta 1915, establecía que “Se declaran en su fuerza y vigor las leyes que hasta aquí han regido en todas las materias y puntos que directa o indirectamente no se opongan a esta Constitución...”. Sin dudas, se refiere al sistema legal español imperante hasta ese año (ver Constituciones/Uruguay 2000).

fueron evidentes. Esta distancia abarcó la gran mayoría de sus aspectos, y principalmente el lingüístico.

Al término de la Guerra Grande, en 1852, el Presidente Giró realizó una extensa gira por el “interior del país”, incluida la zona norte y noreste. Es probable que este hecho haya inaugurado un proceso creciente de “refundación” de las relaciones entre el Estado y el poder político montevidiano, que puede ser presentado como particularmente operativo entre los años 1860 y 1904. Este proceso, caracterizado por muchos como “modernización”, incluyó estrategias de tipo económico dirigidas a la sociedad rural, incipiente desarrollo “industrial” y de diversificación de la producción, estrategias poblacionales, sobre todo en el norte del país y en la frontera, fundación de nuevas ciudades, apertura a la inmigración europea, establecimiento de un sistema legal más completo y complejo y, creación de un sistema de educación.

En su conjunto este proceso no incluyó ninguna estrategia definida de naturaleza general y establecida en términos explícitos con respecto a lo lingüístico, aunque, sin lugar a dudas, en forma tácita significó un cambio importante también en este aspecto. Si se tiene en cuenta que el Uruguay, siguiendo pautas ya presentes en su pasado colonial y en su existencia independiente durante la primera mitad del siglo XIX, reforzó sus orígenes plurilingües mediante el “alud” inmigratorio multinacional y la progresiva integración de las áreas rurales norteñas, el resultado parecería no poder ser otro que una sociedad y una organización cultural que incluyera el plurilingüismo. Por el contrario, si bien la sociedad y la cultura estuvieron marcadas por la diversidad etnolingüística, el proceso “modernizador” se caracterizó por un gran esfuerzo de homogeneización con vistas a una sociedad monolingüe con un Estado monolingüe.

Sin que el ordenamiento jurídico ni la estructura del Estado lo denotaran explícitamente, varias medidas y procesos concurrentes coadyuvaron a la obtención relativa de ese perfil homogéneo en lo cultural y monolingüe. El principal instrumento en este proceso, éste sí explícito, fue la **Ley de Educación Común**, que redactara José Pedro Varela y que fuera aprobada con modificaciones en el Decreto-Ley que lleva el nombre de “**Reglamento de la Instrucción Pública**” por el Gobierno Latorre en 1877<sup>6</sup>. Este decreto consagraba la educación generalizada, laica, gratuita y obligatoria y el uso del Español (“idioma nacional”) en todas las escuelas del

---

<sup>6</sup> Nos detendremos en el análisis de este documento en la sección 3.

país. El Decreto-Ley constituye el primer acto explícito de planificación lingüística del país, al imponer por vía legal el modelo de enseñanza monolingüe en Español y al desconocer las otras lenguas que se hablaban entonces en el país.

Los efectos históricos de la modernización sobre la realidad lingüística nacional son fundamentales para nuestro tema, aunque no podamos detenernos a su análisis en detalle en este texto<sup>7</sup>. Principalmente, a partir de entonces el sistema educativo (en tanto que aparato del estado) instauró la tradición de monolingüismo más o menos sólida, regida desde ideales sociolingüísticos puristas y con el modelo de un español “correcto”, identificado con la norma académica española, imponiéndose a la sociedad uruguaya mediante las sistemáticas asimilación lingüístico-cultural de los inmigrantes, aculturación lingüística de la sociedad fronteriza lusoparlante y “estandarización” progresiva del Español rural y de contacto. La sociedad uruguaya, con y sin el sistema educativo estatal, fue desarrollando su propia cultura lingüística y su proceso de estandarización natural, generando en el siglo XX la coexistencia de otras lenguas con el Español (ideal “castizo” en un principio, ideal montevideano más tarde) y las diversas normas regionales del Español del Uruguay. Esta realidad sociolingüística ha venido contrastando con las propuestas del sistema educativo hasta el presente en relación conflictiva.

Es necesario, por la importancia que tuvo el influjo modernizador de fines del siglo XIX, detenernos en algunas consideraciones. El modelo de políticas lingüísticas de la modernización, en gran parte tácito, se estructuró en base a dos parámetros:

- a) en su naturaleza de “efectos” indirectos, derivados de medidas de muy variada procedencia estatal, concernientes a lo económico, legal, social y cultural;
- b) en la muy operativa e influyente indicación del Decreto-Ley de Latorre (1877), ya citado.

Al plantearnos estos dos parámetros desde las perspectivas de las relaciones estado–sociedad–culturas–nación, nos encontramos con marcadas diferencias con el modelo anterior del siglo XIX. En primer lugar, ya no es posible hablar de una sociedad “cimarrona”, porque ésta fue

---

<sup>7</sup> El asunto ha sido ampliamente debatido y analizado, ver, entre otros, Real de Azúa (1990), Demasi (1997).

progresivamente disciplinada y configurada por el Estado, aunque con los restos que todo disciplinamiento produce. En segundo lugar, y como correlato de lo anterior, la existencia ahora de una cultura, que podríamos llamar “pública” comienza a ser un hecho; se trata de un sustituto “oficial” de las formas culturales y de representación colectiva de naturaleza “privada”, o sea correspondientes a ciertos grupos étnicos, nacionales o regionales. Surge así lo “oriental” (más tarde, lo “uruguayo”) conformado por una historia específica, una cosmovisión común y un sentido de pertenencia a la nación. La literatura, la historiografía y otros agentes políticos de la época se encargaron de hacer de “lo oriental” el contenido de lo nacional, con lo cual todos los “orientales” deberían identificarse. Como se ve, podríamos decir que el Uruguay es “refundado” como nación y como sociedad, a través de una cultura general que aparece unida indisolublemente al Estado y a su ordenamiento. La dimensión lingüística, con el Español y el monolingüismo ideal como centro, es un correlato natural de este proceso de homogeneización, aunque esto debe leerse a partir de los indicios secundarios de las políticas públicas. El surgimiento de expresiones del tipo de “lengua nacional” o “idioma nacional”, no sólo en el texto del Decreto-Ley de Latorre, tiene ahora sentido y lugar en el proceso descrito.

En este marco de referencia, la educación viene desde entonces a ocupar un lugar destacadísimo. Se ha dicho que la educación produjo la sociedad uruguaya, lo cual, con certeza, es una exageración. No obstante, es indudable que la sociedad y la cultura nacional han tenido en la tradición de nuestra educación pública (y por tanto, estatal) uno de sus recursos fundamentales. En este contexto, la definición de una educación monolingüe, no puesta en dudas hasta la segunda mitad del siglo XX, puede considerarse como el eje de la política lingüística estatal.

El período del primer Batllismo, a inicios del siglo XX, ayudó a consolidar y a avanzar en el modelo acuñado a fines del siglo XIX. Entre 1904 y 1930 el Estado fue afianzándose y ocupando el lugar que el diseño de un país unitario y estadocéntrico le asignó. Con este afianzamiento, el Español como lengua del Estado pasó a ser indiscutiblemente la lengua del país, aunque esto no estuviese legislado. Hasta fines de la década de 1960 fue éste el modelo imperante y, según algunas evaluaciones, exitoso. La alta estabilidad, proverbial en la definición del Uruguay moderno, sumada al poder creciente del Estado (sociedad del bienestar, ordenamiento jurídico

impecable, relaciones de poder democráticamente pautadas, etc.) posibilitaron que los ideales modernizadores de fines del siglo XIX pudieran establecerse con éxito.

En materia lingüística, podemos afirmar que el Estado ha preferido desde entonces mantener una honesta prescindencia, si bien durante el período subsiguiente (1930-1960) se aprobaron una serie de leyes de muy variado tipo que directa o indirectamente tuvieron consecuencias en las políticas lingüísticas (Fustes 2007). Se trata de articulado de códigos, leyes, decretos, ordenanzas y reglamentos diversos, la mayoría de ellos referidos a aspectos muy puntuales, que prescriben el uso del español en el ámbito comercial, jurídico o de comunicación social. Entre éstas se destaca la creación de la **Academia Nacional de Letras** (Decreto-Ley N° 10.350 de 1943), que entre otros tiene estatutariamente el cometido explícito de conservar la pureza e incontaminación del Español en el país, en “estrecha vinculación con la Real Academia Española”. Es posible que se juzgue poco efectiva la presencia de la Academia en el ámbito nacional, por lo menos hasta la década de 1970; pero, no puede dejarse pasar el sentido ideológico que se introduce con su creación, y que se hace presente con los actos de la misma en la década del 1950, de inconfundible signo purista conservador.

Es en el período 1930–1945, caracterizado por algunos cortes institucionales de relevancia política <sup>8</sup>, que se consolida un modelo lingüístico para el Uruguay, en el cual las vías tácitas predominan, pero alcanzan a servir de paño de fondo para algunas explicitaciones legales, como la de la creación de la Academia Nacional de Letras (1943). Otro proceso, referido éste a la educación, define también las lógicas y dinámicas del período: se produce el desmembramiento definitivo de la Enseñanza Secundaria de la Universidad (1935) y la creación de la Universidad del Trabajo (1942), ambas en el estatuto de Entes Autónomos <sup>9</sup>.

La autonomización de los entes de la enseñanza colocó a las políticas educativas y lingüísticas en un ámbito que, aunque indudablemente estatal, ocupa un espacio por lo menos segmentado y de cierto grado de autarquía. Los énfasis en cuanto a que el sistema educativo es el espacio apropiado para establecer las políticas lingüísticas permanecieron incambiables, y en los años de 1950 y 1960 rígidos desde el

---

<sup>8</sup> Dictadura de Terra, 1933-1938; Dictadura de Baldomir, 1942.

<sup>9</sup> Sobre el período 1877 a 1938 se puede consultar Ruiz (1996).

estatuto de la autonomía, aunque hubo casos en que ésta pueda haber estado en entredicho <sup>10</sup>.

Un período interesante para nuestro análisis lo constituye el comprendido entre 1973 y 1984, denominado por las autoridades de la época “Proceso Cívico Militar” y más conocido como “Dictadura”. En materia de políticas lingüísticas hubo allí, sobre todo a partir de 1976 y particularmente en 1978, acciones gubernamentales muy bien definidas. Éstas tuvieron un carácter muy marcadamente coercitivo y estuvieron instrumentadas, principalmente, mediante la difusión de actitudes puristas en pro de las definiciones de la vieja Real Academia franquista y, simultáneamente, de un extraño “nacionalismo lingüístico”. El Ministerio de Educación y Cultura de la época, presidido por el Dr. Daniel Darracq, desarrolló una intensa campaña de “Corrección Idiomática” (llevada adelante por todos los medios de prensa, con la coordinación de Adolfo Rodríguez Mallarini) y promovió variadas declaraciones respecto al “problema fronterizo”, entre las cuales las del Congreso de Inspectores de Enseñanza Primaria de 1978 (simbólicamente en el año del centenario del primer Congreso de Inspectores de Enseñanza Primaria), las de múltiples educadores que manifestaron actitudes lingüísticas ultranacionalistas de derecha y las de miembros de la Academia de Letras con el mismo tono y

---

<sup>10</sup> Resulta interesante incluir aquí un ejemplo de las relaciones entre el sistema educativo autónomo y el Parlamento, aunque un poco tardío para el período que analizamos. En 1967, “la Profa. Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo elaboró un proyecto que presentó en el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal para ser aplicado en la zona fronteriza [...]. Este proyecto puede hoy ser discutido desde diversos puntos de vista, habida cuenta de los cambios que ya se han operado en la realidad sociolingüística de la región y de los conocimientos nuevos que la investigación ha ido arrojando. Sin embargo, en 1967 se ajustaba con gran cautela a lo descrito por los investigadores. Algunos docentes fronterizos elaboraron informes en los cuales con espíritu técnico y agudo conocimiento de la realidad fronteriza interpusieron opiniones, muchas de las cuales resultan hoy ser pertinentes, a juzgar por las investigaciones posteriores. Rápidamente, el proyecto fue aprobado en el Consejo, pero finalmente acabó siendo rechazado y nunca se instrumentó, no en virtud de sus posibles defectos técnicos, sino por la discusión provocada en el Parlamento (encabezada por el senador Amílcar Vasconcellos) en torno al argumento de ‘cómo se podía enseñar una lengua extranjera a niños uruguayos sin vulnerar la soberanía nacional’ ” (Behares 2007: 146). En resumen, hubo acuerdo en el Senado con sus ideales de nacionalismo lingüístico españolistas, lo que no es de extrañar. El caso es muy gráfico, no sólo por los contenidos ideológicos que se manejaban, sino también desde el punto de vista formal: la autonomía de la enseñanza podía establecer políticas curriculares, didácticas o pedagógicas, pero en materia de políticas lingüísticas se enfrentaba, de todos modos, a alguna sanción superior del Estado.

orientación<sup>11</sup>. En todos estos casos, el eje de la acción del gobierno autoritario estuvo en el campo educativo, a través de acciones puntuales (“campañas”) o del pasaje de sus ideas a los planes de estudios o a los programas de las materias, además del evidente componente de amedrentamiento propio de la cultura militar dedicada a gobernar.

Con el retorno a la democracia en 1985, y en lo que atañe a las políticas lingüísticas (pero probablemente no sólo a éstas), podemos separar tres momentos diferentes, en los cuales siguió preponderando la adjudicación primordial del establecimiento de éstas al ámbito educativo: un primero, caracterizado como de “restauración” entre 1985 y 1990; un segundo que se puede llamar, siguiendo a la bibliografía sobre este punto, de las “reformas”, entre 1990 y 2004; y un tercero, desde 2005 hasta el presente.

Lo que llamamos **restauración** se caracterizó por el intento, propio y esperable para el sentido democrático, de volver al estado de situación anterior a la experiencia autoritaria, reponiendo el funcionamiento tradicional del país en todos sus aspectos. En materia lingüística, en este caso, podríamos hipotetizar un retorno a la tradición de remitir estas cuestiones al ámbito específico y autónomo de la educación pública, principalmente la ANEP y los organismos desconcentrados que la integran. Se trató de recuperar criterios y puntos de vista, aunque con certeza muchos de éstos entraron en contradicción con las iniciativas de cambio en múltiples aspectos. Podríamos señalar los diferentes caminos hacia el reconocimiento de las particularidades lingüístico-educativas de la frontera, la instauración de la educación bilingüe de los sordos con el reconocimiento de la Lengua de Señas Uruguaya en la Educación Primaria, las innovaciones didácticas en materia de lengua escrita (que implicaron, en gran medida, su reconceptualización), sobre todo en el Nivel Inicial, entre otros incipientes programas de cambios, muy morigerados por la fuerza de los atavismos conservadores del sistema<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> En rigor, se trató de tres campañas: una de corrección idiomática, otra de promoción de la lectura y la escritura y una tercera de defensa del español en la frontera (ver Elizaincín 1979, Barrios y Pugliese 2004, Barrios y Asencio 2003, Behares 2007).

<sup>12</sup> Algunos ejemplos puntuales. Entre 1986 y 1989 se esbozaron varias estrategias tendientes a la educación bilingüe fronteriza que fueron rechazadas desde los organismos competentes. Entre 1989 y 1991 se llevó a cabo el **Programa Pedagógico Experimental en Lectura y Escritura de Rivera** (por acuerdo entre la Universidad de la República y el Consejo de Enseñanza Primaria). En 1987, y luego de cinco años de estudio por una Comisión Especial, el Consejo de Educación Primaria aprobó e implementó la **Propuesta de Implementación de la Educación Bilingüe del Sordo**, que fue pionera en

En la década de 1990 y hasta 2004 se puso en práctica, con diferentes formatos e intensidad, una reforma educativa, con apoyo de los organismos internacionales de financiación (BID, BM, etc.), a la que los gobiernos de la época dieron una muy encumbrada jerarquía política<sup>13</sup>. En efecto, la “Reforma” (presidida en su tramo más proficuo por el Presidente del CODICEN, Soc. Germán Rama) utilizó la modalidad de ámbitos de gestión por fuera del ordenamiento interno de ANEP, poniéndose, por lo tanto, a cierta distancia de la autonomía para llevar adelante políticas educativas directamente establecidas desde el gobierno. Más allá de las ponderaciones que se han hecho y se harán sobre esta “experiencia”, queremos señalar que en materia de políticas lingüísticas se optó, nuevamente, por su establecimiento a partir de la educación<sup>14</sup>. En resumida enumeración, la “Reforma” innovó en cuanto al Programa de Inmersión Parcial en Inglés en Enseñanza Primaria, instauró desde 2003 un Programa de Inmersión Dual Español-Portugués<sup>15</sup>, eliminó o redujo la enseñanza de otras lenguas (en especial del Francés) en favor del Inglés en la Enseñanza Secundaria, pero creó paralelamente los Centros de Lenguas Extranjeras, entre otras medidas.

En materia reciente, comprendida entre 2005 y 2008 creemos conveniente no hacer demasiados comentarios aún. Es justo, empero, señalar que también en este caso el Estado ha confiado a la educación, en forma preponderante, el establecimiento de las políticas lingüísticas, con la novedad de que en este período se optó por jerarquizar esta encomienda, estableciendo en el ámbito de ANEP y de su Consejo Directivo Central un marco definido y orgánico para las mismas en forma el Consejo de Educación Primaria aprobó e implementó la Propuesta de Implementación

---

el mundo y modelo para otros países (ver Johnson, Liddell, y Erting 1989) y que ha presidido la educación de los sordos en Primaria desde entonces. Entre 1987 y 1990 se llevó a cabo una investigación respecto a las estrategias de lengua escrita de los niños preescolares (Consejo de Enseñanza Primaria Universidad de la República) que produjo cambios considerables en las políticas educativas, curriculares y didácticas posteriores (ver Behares y Erramouspe 1992).

<sup>13</sup> En la bibliografía sobre este punto, se señala también que estas políticas educativas tuvieron naturaleza hemisférica (Cfr. Tiramonti, 1999, Southwell 2006).

<sup>14</sup> Aunque, para ser consecuentes, debemos recordar que en 2001, y sin relación alguna con ANEP, se aprobó la Ley 17.378 de **Reconocimiento de la Lengua de Señas Uruguaya**, en la cual se establece la obligación del Estado de avanzar en su utilización en la educación, de formar intérpretes y docentes sordos, entre otras disposiciones. De hecho, se trata de la única ley existente en el país que haga un reconocimiento de una lengua.

<sup>15</sup> Nos referiremos a las justificaciones técnicas y políticas de este Programa en 3.2.



de la Educación Bilingüe del Sordos, que fue pionera en el mundo y modelo para otros países (ver Johnson, Liddell, y Erting 1989) y que ha presidido la educación de los sordos en Primaria desde entonces. Entre 1987 y 1990 se llevó a cabo una investigación respecto a las estrategias de lengua escrita de los niños preescolares (Consejo de Enseñanza Primaria - Universidad de la República) que produjo cambios considerables en las políticas educativas, curriculares y didácticas posteriores (ver Behares y Erramouspe 1992). En la bibliografía sobre este punto, se señala también que estas políticas educativas tuvieron naturaleza hemisférica (Cfr. Tiramonti, 1999, Southwell 2006). En el mismo sentido, el Proyecto de Ley General de Educación a estudio del Parlamento incluye un inciso sobre la “Educación Lingüística”.

Al cerrar esta sección, nos interesa hacer algunas consideraciones. Nos parece muy evidente que de los tres modos de establecimiento de políticas lingüísticas que enunciamos al principio, el correspondiente al diseño de políticas lingüísticas como políticas educativas en el ámbito de la educación pública ha sido el preponderante. En este caso, las dimensiones que en términos generales se han incorporado en estas políticas incluyen las relativas a la enseñanza del Español en los niveles educativos que fueron progresivamente consolidándose, las relativas a la enseñanza de las lenguas extranjeras, sobre todo en la Enseñanza Media, las relativas a la enseñanza en la frontera con Brasil y a la aceptación o negación pedagógicas del bilingüismo fronterizo y las relativas a las ofertas educativas a otras minorías lingüísticas.

En cualquiera de estos casos podríamos hacer puntuales análisis de procesos y tendencias. Sólo queremos señalar una: ha habido etapas en las cuales no se registraron iniciativas claras de cambios, o donde los cambios se dieron imperceptiblemente por continuidad de proceso, y etapas en las que se operaron cambios muy importantes y radicales. Si seguimos la hipótesis de Romano (2005) podremos fácilmente interpretar que los momentos del segundo tipo parecen coincidir con épocas de crisis o de gobiernos fuertes o autoritarios, en nuestro caso los de Latorre, Terra, los militares de los setenta y ochenta y tal vez en los gobiernos de los años 90. Podemos interpretar esta constante en términos de que en estos casos hubo menos distancia entre la estructura estatal regida desde los gobiernos y aquellas propias del sistema educativo.

En lo que respecta a los otros dos modos de establecimiento de las políticas lingüísticas, cabe destacar que el referido al plano legal, jurídico y

de acción directa de los gobiernos, se restringió –como habíamos ya adelantado –a lo largo de la historia a anotaciones marginales en documentos jurídicos (Leyes, Decretos, Reglamentos, etc.) de algunas prescripciones o recomendaciones en materia lingüística, escasamente operantes en su conjunto, con las excepciones que señalamos. Por el contrario, el referido a la consuetudine de los actos y prácticas lingüísticas y las orientaciones valorativas sobre ellas alojadas en el discurso de la sociedad uruguaya, como no podría ser de otra manera, se muestra como muy importante, sobre todo porque en él se alojan las fuerzas conservadoras y las inercias de cambio, aun en el caso de las iniciativas en el campo de la educación.

### **3. Políticas Lingüísticas del sistema Educativo Uruguayo**

Dada la importancia que ha tenido el modo de establecimiento de las políticas lingüísticas en el marco de las políticas educativas en el ámbito de la educación pública, como se mostró en la sección precedente, nos detendremos en esta sección en su análisis más pormenorizado. Tenemos, por un lado, las **Leyes de Educación**, y por otro las **disposiciones de variada jerarquía** que el sistema educativo ha ido imponiéndose a través del tiempo. En relación a las leyes, conviene señalar que, aunque éstas se refieran al ámbito educativo, no dejan de pertenecer al ordenamiento legal del Estado, como Actos Legislativos, o en su defecto como actos substitutivos emanados directamente del Poder Ejecutivo en algunos momentos históricos.

#### **3.1. Leyes de Educación**

El Uruguay ha tenido hasta el presente tres ejemplos de lo que se denomina usualmente como “Leyes de Educación”, y uno actualmente en proceso de aprobación. Se trata de:

1. Decreto - Ley de Educación Común, de 1877.
2. Ley de Educación (Nº 14.101), de 1973.
3. Ley de Educación (también conocida como de “urgencia” (Nº 15.739), de 1985.
4. Ley General de Educación, de 2008.

En términos generales, puede afirmarse que, desde el Decreto-Ley de Educación Común de 1877, hasta la Ley vigente hasta 2008 (la N° 15.739, de 1985) son muy escasas o totalmente inexistentes las referencias explícitas a cuestiones vinculadas al lenguaje y a las lenguas, con la excepción, como veremos, de la Ley General de Educación de 2008. Esta ausencia se explica por el hecho de que el foco de estas leyes, con diferencias en cada caso, está puesto en cuestiones relativas al gobierno y a la gestión de la educación, así como en asuntos de tipo administrativo y burocrático, sin mayor detenimiento en los contenidos de instrucción o en los objetivos pedagógicos.

La primera mención explícita, a la que ya hicimos referencia en la sección anterior, es la que aparece en el Decreto - Ley de Educación Común, de redacción primaria de José Pedro Varela, promulgado en 1877, donde se establece:

**Decreto Ley de Educación Común. Artículo 38.** En todas las escuelas públicas la enseñanza se dará en el idioma nacional.

En la formulación de este artículo puede señalarse que se asume tácitamente cuál es la lengua nacional, sin nombrarla. Aunque pueda haber sido obvio para la sociedad de la época que se trataba del Español, por las razones tratadas en la sección anterior, es interesante que no se la nombre de modo explícito. Claramente, este acto legal supone por primera vez la exclusión de la educación en las otras lenguas posibles, y tal vez suponga también, siempre de manera tácita, que existen otras hablas en la sociedad distintas al “idioma nacional”. Como es evidente, este artículo no surge como un acto impensado. De hecho, son muy extensos los trechos de la obra de Varela en los que este autor analiza los males de la pluralidad lingüística y la necesidad de un proceso de homogeneización lingüística a partir de la educación (Varela 1964). Estas ideas eran normales en la época de Varela (ver Behares 1984), e iban de la mano de un proyecto general de homogeneización social y cultural de la población uruguaya. Por otro lado, es importante señalar que durante la primera mitad del siglo XX este ideario fue siempre normalmente compartido, por lo cual el Art. 38 del Decreto - Ley ha tenido, a pesar de su derogación posterior, un alto valor simbólico.

La siguiente Ley de Educación de carácter comprensivo sobreviene recién en 1973. En el período transcurrido entre ambas, se

puede señalar como datos de interés la Ley N° 9.523 de 1935, que establece a la Enseñanza Secundaria como un ente autónomo, desprendido de la estructura de la Universidad de la República, de la cual formaba parte hasta ese momento, y el Decreto - Ley N° 10.225 de 1942, mediante el cual se crea la Universidad del Trabajo del Uruguay, también como ente autónomo<sup>16</sup>. En ninguno de estos documentos, aunque se establecen objetivos educacionales, se hace mención a alguna cuestión relativa al lenguaje o a las lenguas.

Después del Decreto-Ley de Educación Común de 1877, la siguiente mención explícita a cuestiones relativas al lenguaje, que podría considerarse un acto de planificación lingüística, aparece en la Ley N° 14.101, de 1973. Esta ley establece en el Artículo 11, entre otros numerales referidos a los cometidos de la Educación Primaria, lo siguiente:

### **Ley N° 14.101, Artículo 11**

#### **Serán cometidos de la Educación Primaria:**

1. Asegurar la alfabetización integral del pueblo.
2. Afirmar el uso de la lengua materna.

En lo específico al sentido lingüístico de estos dos cometidos de la Educación Primaria consagrados en la ley, podemos anotar que, al igual que en el Decreto - Ley de 1877, no se hace mención explícita a ninguna lengua en particular. Claro está que la **alfabetización** supone la escritura de una lengua particular y no puede pensarse independientemente de ella, pero esto no se explicita. De la misma forma, el numeral 2 hace referencia a la “**lengua materna**”, de lo cual se puede inducir que se trata del Español, en tanto lengua mayoritaria (ya que en ámbitos no especializados se suele identificar “lengua materna” con “lengua mayoritaria” o “lengua nacional”). En ambos casos, subsiste el mecanismo tácito mediante el cual se privilegia un modelo de educación monolingüe sobre otros posibles y donde no parece necesario nombrar al Español para proponerlo como única lengua de enseñanza.

A diferencia del Decreto - Ley de 1877, en el cual se establece, aunque elíptica y oblicuamente, una **lengua de instrucción**, la Ley 14.101 de 1973 no hace referencia a la lengua en la cual se impartirá la enseñanza,

---

<sup>16</sup> Anotemos, de paso, que ambas fueron promulgadas en períodos de excepcionalidad, con modos de funcionamiento institucionales irregulares.

sino que la “alfabetización” y la “afirmación de la lengua materna” aparecen como **objetivos instruccionales** de la Educación Primaria, vale decir como contenidos jerarquizados de la enseñanza. Esta diferencia, en primer análisis, puede entenderse, habida cuenta de que en 1877 se trataba de establecer una lengua común a partir de la enseñanza y, casi cien años más tarde, este establecimiento ya estaba hecho, por lo cual podía obviarse la mención a la lengua de instrucción, aunque seguía siendo necesario “afianzar” los usos lingüísticos del Español oral y escrito.

Es interesante anotar, asimismo, que no se hace ninguna mención a la lengua o al lenguaje en los artículos referidos a los objetivos de los demás componentes de la Educación Pública (Secundaria Básica, Superior y Técnico-Profesional). Así, parece quedar aquí instaurada la concepción, vigente aún hoy, de que la responsabilidad didáctico-pedagógica de lograr que el alumno obtenga el dominio de las funciones lingüísticas (incluidos algunos usos avanzados y formales de la lengua oral y escrita) es exclusiva, o primordial, de la Educación Primaria.

El uso de la expresión “lengua materna” en la Ley 14.101 de 1973 merece otro comentario. A estos numerales del Artículo 11 subyace una concepción de la educación y del sujeto de enseñanza distinta a la más tradicional, sobre todo si los restituimos al contexto general de la ley. En efecto, consideremos estos otros trechos de la misma, todos ellos correspondientes a “fines y cometidos”:

#### **Ley Nº 14.101, Artículo 10**

[...]

3. Asegurar la efectiva igualdad de oportunidades para todos los educandos, iniciando, desde la escuela una acción pedagógica y social que posibilite su acceso, por igual, a todas las fuentes de la educación.

4. Atender especialmente a la formación del carácter moral y cívico de los educandos.

5. Infundir el respeto a las convicciones y creencias de los demás  
[...] erradicar la intolerancia.

[...]

7. Estimular la autoeducación y valorizar las expresiones propias del educando y su aptitud para analizar y evaluar, racionalmente, situaciones y datos.

## **Ley N° 14.101, Artículo 11**

### **Serán cometidos de la Educación Primaria:**

[...]

4. Proporcionar al niño los elementos necesarios para que alcance una vida plena tanto en lo físico, lo mental y en lo espiritual.
5. Capacitar al niño para una actitud de reflexión y selección, frente a los valores de la vida y de la cultura.

Como se observa, predomina en este articulado una concepción educativa que le permite referirse a los objetivos educacionales como procesos implicados esencialmente en los educandos, a diferencia de enfoques anteriores, en los cuales se establecían invariablemente en términos de contenidos disciplinarios o principios morales o cívicos. De hecho, esta modalidad más tradicional es la que encontramos en el Decreto-Ley de 1877 y también en los textos de José Pedro Varela. El cambio que observamos en la Ley 14.101 de 1973, no era reciente, sino que ya estaba muy decantado en los programas escolares de 1949 y 1957<sup>17</sup>, con el influjo simultáneo de la “escuela nueva”, las psicologías del aprendizaje y del desarrollo y el tecnicismo conductista, que en su presentación amalgamada en lo pedagógico se ha formulado como “pedagogía centrada en el alumno”. No es este texto el espacio para profundizar esta cuestión, pero es justo señalarla ya que no es totalmente ajena a las cuestiones propias de las políticas educativo-lingüísticas.

La Ley de Educación N° 15.739 de 1985 fue una ley que se estableció en la “urgencia” de los actos jurídicos en el primer año de la recuperación de la democracia; en los hechos, se trata de una reformulación de la Ley 14.101 de 1973. Se puede observar en su articulado que se han eliminado las secciones correspondientes a fines y objetivos educacionales, para convertirla exclusivamente en una ley orgánica o de funcionamiento del gobierno y la administración de la educación. Por lo tanto, no se hace en ella ninguna referencia a cuestiones lingüísticas.

El Proyecto de Ley General de Educación de 2008 (MEC 2008), a estudio del Parlamento, ha creído conveniente incluir una serie de capítulos y artículos que refieren a los contenidos y fines de la educación, e incluso

---

<sup>17</sup> Sendos análisis de estos programas encontramos en Soler Roca (1986) y Erramouspe (1991), éste referido a las cuestiones lingüísticas en la Educación Primaria.

un diseño de políticas educativas. En el Capítulo VII, “Líneas Transversales”, Artículo 42, Inciso 5, establece:

### **Proyecto de Ley General de Educación 2008**

“La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto a las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (Español del Uruguay, Portugués del Uruguay, Lengua de Señas Uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras”.

Este inciso establece, en forma muy explícita a pesar de su carácter escueto, un diseño de políticas lingüísticas en el marco de las políticas educativas. Será, probablemente, un instrumento que producirá nuevos procesos. De hecho, en el período concomitante al tratamiento de esta ley, el Consejo Directivo Central de ANEP creyó oportuno aprobar cuatro documentos, producidos por una Comisión Asesora específica, en donde se diseñan in extenso las políticas lingüísticas de la Educación Pública (ANEP 2008)<sup>18</sup>.

### **3.2. Alguna documentación curricular: español, segundas lenguas y lenguas extranjeras en la educación**

En este apartado se analizan las dinámicas prescriptivas en relación a lo lingüístico presentes en los programas curriculares de la Educación Pública, actos administrativos de responsabilidad de los entes autónomos de la educación, sean éstos los que existían antes de 1973 (Consejos Nacionales de Enseñanza Primaria y Normal, de Enseñanza Secundaria y de la Universidad del Trabajo) o los agrupados en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a partir de la Ley 14.101 de 1973. En rigor, en este apartado nos ocuparemos de un recorte de las políticas lingüísticas implicadas en el componente curricular, las que se refieren a las lenguas, incluidas el Español, las segundas lenguas y las lenguas extranjeras. Esta opción no implica afirmar que las políticas lingüísticas se reduzcan a las

---

<sup>18</sup> El Inciso 5 citado surge, en gran medida, de los Principios Rectores propuestos por esa Comisión y aprobados por el Consejo Directivo Central de ANEP en 2007 (ver ANEP 2008).

políticas de lenguas, sino que abarcan otros campos y, en particular, son sobre todo políticas del lenguaje. Sin embargo, el recorte parece estar justificado para este texto, además de la necesaria brevedad y profundidad de los análisis, por dos elementos diferentes:

1. Un análisis de las políticas del lenguaje implicaría un estudio muy pormenorizado de los componentes pedagógicos y didácticos, en los cuales se alojan los “sentidos” políticos de esa naturaleza. Aunque exista ya una extensa bibliografía al respecto, ésta es todavía muy insuficiente<sup>19</sup>.
2. Como se pudo observar en el apartado 3. 1., existe un dominio específico para las “lenguas” en los documentos oficiales, sean éstos leyes o instrumentos prescriptivos de otra naturaleza, lo que permite sugerir que este dominio tiene, en términos de la documentación, una visibilidad y una jerarquización propias.

Como se analizó en el apartado anterior, son muy escasos los actos explícitos de planificación lingüística contenidos en las leyes de educación. En el período transcurrido entre el Decreto-Ley de Educación Común (1877) y la Ley de Educación N° 15.739 (1985), vigente hasta 2008, hemos consignado dos actos de planificación lingüística propiamente dichos, correspondientes a las leyes de los años 1877 y 1973. Ambas hacen referencia, de modo indirecto y sin nombrarlo, al Español. En cambio, no se consignan en las leyes de educación referencias a otras lenguas. Excepcionalmente, el nuevo Proyecto de Ley General de Educación (2008), incluye una más pormenorizada consideración de las cuestiones lingüísticas, que refiere al Español del Uruguay, al Portugués del Uruguay, a la Lengua de Señas Uruguaya y a las lenguas extranjeras, además de otros aspectos de concepción y de contenidos de la “Educación Lingüística”.

A pesar de esta excepción recientísima, en el plano jurídico (incluidas en él las leyes de educación) lo lingüístico se restringe a anotaciones muy breves y generales. Es bueno señalar, colateralmente, que aun en las leyes de educación los contenidos de la enseñanza son escasos, faltando en algunas de ellas, o reduciéndose mucho en otras. Cuando los

---

<sup>19</sup> En ANEP (2008, Documento 2) se incluyen ya muchos de estos desarrollos, sobre todo en los “estados de situación” de las cuestiones incluidas.



hay, lo lingüístico se integra allí, principalmente como fines o contenidos referidos al Español, aunque el Decreto-Ley de 1877 emplaza a esta lengua, distintivamente, como “lengua de instrucción”. Por lo tanto, la hipótesis presentada al inicio de este trabajo se revela como muy evidente: podríamos decir que el Uruguay eligió como modo preferente para el establecimiento de políticas lingüísticas, por un lado a la *consuetudine* de los actos, prácticas y valoraciones presentes en la sociedad, y por otro al diseño de políticas lingüísticas en el marco de las políticas educativas.

El estudio de los programas escolares de todos los componentes de la Educación Pública muestra una dedicación importante y sostenida de espacio curricular al Español. Con diferentes denominaciones y trasfondos pedagógicos y didácticos, el Español ocupa un lugar destacado en los currículos de Educación Primaria y Educación Media Básica desde 1887. En un trabajo reciente (Barboza 2007)<sup>20</sup> se estudia pormenorizadamente la carga horaria relativa de Español y de las demás disciplinas del dominio lingüístico respecto de las otras asignaturas en los programas uruguayos, confirmando nuestra afirmación de que su presencia es importante y jerarquizada. Remitimos a ese trabajo para los detalles de esta cuestión; en este apartado nos interesa anotar la presencia continua del estudio del Español en Educación Primaria y Educación Media Básica y su ausencia en el componente de Educación Media Superior<sup>21</sup>. Esta ausencia parece concomitante a la especialización progresiva que tiene lugar en este último trayecto educativo.

En lo que respecta a los formatos y a las orientaciones didácticas de la enseñanza del Español, su progresión histórica muestra una evolución desde enfoques puristas a propuestas que intentan integrar las realidades lingüísticas nacionales y las necesidades sociales de los estudiantes. Sin embargo, como se señala en los Documentos de la Co- misión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (ANEP 2008, Documento 2, 2.1.), así como en otros estudios y evaluaciones, ha persistido en la enseñanza del Español una tendencia a concebir la lengua como objeto de análisis por

---

<sup>20</sup> El trabajo de Barboza (2007) contiene una base de datos muy completa, única en el país (incluso como registro archivológico), que hemos tenido la ventaja de utilizar en este texto. Las interpretaciones de ese material son, sin embargo, las nuestras.

<sup>21</sup> Una excepción a esta generalización es el Plan 1963, donde Español se incluye como disciplina en 4to y 5to de Secundaria y en 6to. aparece la asignatura “Expresión oral y escrita”. Por otro lado, la disciplina Español (con la denominación que corresponda) está ausente también en algunos planes de Enseñanza Media de UTU para la formación en oficios (ver Barboza 2007).

sobre la enseñanza de los usos avanzados de la misma asociados a las diferentes disciplinas científicas, en su modalidad oral o escrita.

En materia de lenguas extranjeras, los programas reflejan tempranamente, desde la primera mitad del siglo XX, la orientación universalista y cosmopolita de la educación uruguaya, que se manifiesta en la introducción de varias lenguas en el componente de Enseñanza Media (Básica y Superior). Es destacable, contrariamente, la ausencia absoluta de enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Primaria hasta la década de 1990, y aun en este caso circunscripta a experiencias puntuales de escaso alcance.

La ausencia de lenguas extranjeras en Educación Primaria, sin embargo, no constituye una peculiaridad del sistema educativo uruguayo. En efecto, la introducción sistemática de lenguas extranjeras a nivel de Educación Primaria, incluso comenzando en el componente de Educación Inicial, es un fenómeno relativamente reciente a nivel internacional. Este hecho posiblemente encuentre explicación en dos fenómenos o procesos: por un lado, los resultados de la investigación en Lingüística Aplicada, y por otro, la evolución de las expectativas de la sociedad en relación a la educación. En lo que tiene que ver con la investigación en el área de la adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras, los resultados son conflictivos en importantes preguntas que parecen aún difíciles de responder, como las que se refieren a la mejor edad para aprender una lengua extranjera, qué tipo de exposición o enseñanza es necesaria para alcanzar niveles superiores en el dominio de la lengua, o si existe un período crítico para la adquisición o aprendizaje de lenguas, en oposición a un declive continuo en el tiempo. Sin embargo, la bibliografía muestra un acuerdo general que nos permite afirmar que la exposición temprana a una o más lenguas distintas de la lengua materna, de modo sistemático y sostenido, no tiene efectos negativos en el desarrollo de la primera lengua y de las variedades formales de la misma, ni de los aprendizajes que a través de ella se vehiculizan. La segunda línea explicativa, se relaciona a los objetivos instrumentales que progresivamente se han depositado en el conocimiento de lenguas extranjeras, probablemente como consecuencia del papel protagónico de las comunicaciones internacionales en los mundos profesionales y académicos. Es posible afirmar que los avances en la investigación en el área y las crecientes demandas de la sociedad contemporánea en relación a las posibilidades integradoras de la educación

en general y las lenguas en particular, han coadyuvado a la tendencia a incorporar las lenguas extranjeras cada vez más temprano en los currículos escolares.

La Educación Primaria uruguaya introduce la enseñanza de Inglés en la década de los 90 en un grupo reducido de escuelas a través del **Programa de Inglés en Escuelas Públicas**, con un enfoque metodológico centrado en la enseñanza de la gramática. Para llegar a este resultado, es justo reconocer muchos esfuerzos, iniciados ya en el tramo final de la Dictadura Militar (1978 - 1984), y fuertemente sostenidos desde el Consejo de Educación Primaria entre 1985 y 1992, cuyos resultados, empero, no fueron consistentes. A pesar de un primer momento de fuerte impulso, el Programa de Inglés en Escuelas Públicas decae en su alcance y lugar institucional dentro de Primaria, por problemas de diversa índole asociados a la gestión, a aspectos específicamente técnicos y posiblemente también a la resistencia presente en importantes sectores del magisterio y del cuerpo inspectivo hacia la enseñanza de Inglés. En 2001 se introduce una experiencia innovadora en enseñanza de Inglés, con un modelo de educación bilingüe de tipo anglosajón, con la metodología en base a contenidos o “inmersión” (**Programa de Inmersión Parcial en Inglés**), en algunas Escuelas de Tiempo Completo, y más recientemente, en 2006, se introduce un programa orientado hacia las Escuelas de tiempo simple, el **Programa de Enseñanza de Inglés por Contenidos Curriculares**. Ambos programas se fundamentan en el valor instrumental del conocimiento de Inglés, haciendo una fuerte apuesta metodológica que incluye la especialización de maestros y profesores. Estos programas están vigentes y ciertamente avanzan hacia un afianzamiento y estabilidad en la Educación Primaria, aunque presentan dificultades de instrumentación y resistencia en ciertos ámbitos de opinión internos a la ANEP e incluso a Primaria misma. Aunque en el momento actual tienen una cobertura limitada, la intención explícita de los últimos Consejos de Educación Primaria ha sido la de su progresiva extensión.

Mención aparte merece la introducción del Portugués en Educación Primaria en escuelas fronterizas. En 2003 comienza una experiencia de enseñanza bilingüe (**Programa de Inmersión Dual Español–Portugués**), que luego de un crecimiento progresivo, se instala en todas las Escuelas de Tiempo Completo de la zona fronteriza del norte y este del país. Paralelamente a los programas de Inglés, se introduce también en 2006 la

enseñanza de Portugués en Escuelas de tiempo simple con un programa de menor carga horaria (**Enseñanza de Portugués por Contenidos Curriculares**). La introducción del Portugués y de la educación bilingüe Español-Portugués en Educación Primaria tiene una larga serie de antecedentes y, en cierta forma, una larga y compleja historia comenzada en la década de 1960. Debido a razones de espacio, podemos remitir a Behares (2007, p. 144 - 163) que incluye un pormenorizado análisis de este proceso. No obstante, podemos mencionar que con distintas fundamentaciones (que incluyen dialécticamente el reconocimiento de la existencia de hablantes de Portugués como lengua materna en la frontera, la necesidad de incluir el Portugués para “corregir” usos lingüísticos originados en la “mezcla de lenguas”, o el cumplimiento de obligaciones devengadas de los tratados del Mercosur) hubo varias propuestas, que no llegaron a implementarse, o que sólo alcanzaron la dimensión de “programas experimentales” nunca evaluados<sup>22</sup>. La cuestión en sí es un interesante *item* en el estudio de las políticas educativo - lingüísticas uruguayas.

La enseñanza de Portugués en escuelas de frontera (Programas de **Inmersión Dual Español-Portugués**, de 2003, y de **Enseñanza de Portugués por Contenidos Curriculares**, de 2006) tiene una justificación fuerte en el reconocimiento de la situación lingüística fronteriza, en particular la situación de bilingüismo con diglosia y la sensibilidad hacia el reconocimiento de la lengua materna en el espacio de educación formal, después de décadas de políticas monolingües. Esta justificación queda de manifiesto en algunos documentos fundacionales del programa, que, aun sin aprobación formal, han servido de sustento al mismo y de guía en la formación de docentes<sup>23</sup>. A pesar de lo planteado, el discurso en torno a la

---

<sup>22</sup> Pueden señalarse como ejemplos el programa contenido en el Documento Problemas de la enseñanza del lenguaje en las escuelas primarias de la zona fronteriza con el Brasil aprobado por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal en 1967, nunca implementado (ver CNEPN 1967, García Etchegoyen de Lorenzo 1974 y nota 9); el Proyecto Bilingüismo en Áreas Fronterizas, presentado por el Instituto Magisterial Superior y la llamada “Red PICPENGE” en 1987, nunca aprobado (ver ANEP 1987); y el Programa Pedagógico Experimental de Lengua Escrita de Rivera, elaborado e implementado entre 1989 y 1991 por convenio entre el Consejo de Enseñanza Primaria y la Universidad de la República, abandonado en 1992 por el Consejo de Enseñanza Primaria y nunca evaluado (ver CEP-UdelaR 1989, Behares y Anollés 1990).

<sup>23</sup> En particular, nos referimos a documentos elaborados por el Equipo Técnico del Programa de Educación Bilingüe, así como por especialistas que participaron en calidad de consultores (ver Behares 2007 y Carvalho 2007). Estos documentos se publicaron en 2007 en el volumen “Portugués del Uruguay y Educación Fronteriza” (Brovetto, Geymonat y Brian 2007). Ver, además, Brovetto, et. al. (2004).

introducción del Portugués en escuelas de frontera estuvo sistemáticamente intervenido por otras concepciones. En particular, se esgrimieron siempre, y aún persisten, justificaciones asociadas, por un lado, a los compromisos regionales contraídos por Uruguay en el MERCOSUR en relación a la enseñanza obligatoria del Portugués, y por otro, a la necesidad de promoción de una suerte de corrección idiomática en Español y Portugués, en oposición al Portugués del Uruguay <sup>24</sup>.

Recientemente se incorporan, casi simultáneamente, dos hechos que seguramente alterarán los componentes curriculares de Educación Primaria. En primer lugar, el Consejo Directivo Central de ANEP aprobó en 2007 los **Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública**, donde se incluyen propuestas específicas para la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras para todo el país (ANEP 2008, Documento 2, 2.2.), que están en este momento a estudio para su implementación. En segundo lugar, el Consejo de Educación Primaria ha aprobado en 2008 un nuevo **Programa para Educación Inicial y Primaria** que introduce prescripciones y recomendaciones en el área del Español y de lenguas extranjeras. Dada la reciente aprobación de estos documentos, y el hecho de que aún no hayan sido instrumentados, no se han integrado en el análisis que se presenta en este trabajo.

En relación a las lenguas introducidas en Enseñanza Media, que como se señaló antes están presentes tempranamente desde las primeras décadas del siglo XX, el análisis de los programas muestra la presencia predominante del Francés y del Inglés (con diferencias relativas en su jerarquización en los distintos diseños curriculares y sub componentes), y en un segundo lugar, el Italiano. Más recientemente, se incorporan el Alemán y el Portugués. Por último, existen algunas experiencias específicas vinculadas a intereses o posibilidades concretas de oferta de otras lenguas (por ejemplo, la enseñanza de Griego en Tacuarembó en 2007 y 2008).

---

Interesa anotar que, en materia de políticas lingüísticas, el proyecto de educación bilingüe de frontera constituye un esfuerzo de cooperación y diálogo sostenido entre la investigación en el ámbito académico de la Universidad de la República y la gestión de programas en ANEP-CEP.

<sup>24</sup> Además de Inglés y Portugués, se enseña actualmente Italiano en un grupo de escuelas públicas, por convenios con el CASIU y el Instituto de Cultura Dante Alighieri. Aunque estos programas alcanzan a un número importante de niños, tienen otro estatus dentro del sistema respecto del Inglés y del Portugués, y, a diferencia de estas dos últimas lenguas, no está prevista la universalización de la enseñanza de Italiano en Primaria.

El peso relativo de las lenguas centrales (Francés, Inglés e Italiano) en los diseños curriculares ha respondido posiblemente a la interpretación social del valor integrador e instrumental que estas lenguas ostentaron en los distintos momentos históricos, así como a interpretaciones de la funcionalidad de cada una de ellas para los contenidos específicos abordados. Así, por ejemplo, en los planes de Educación Media de 1941, 1963 y 1976, el Francés es la primera lengua extranjera en el Primer Ciclo, con la justificación de la importancia de la cultura francesa y de su prestigio en el Uruguay, acompañada con valoraciones sobre su mayor dominio universalista<sup>25</sup>. En estos mismos planes, el Inglés aparece vinculado a las orientaciones de tipo científico tecnológico y el Italiano a las de tipo humanístico. Estas valoraciones y la interpretación de las mismas que aparece reflejada en la evolución de los diseños curriculares pueden explicar el corrimiento que ocurre a partir del Plan 1986 hacia el predominio del Inglés.

Esta manera de interpretar la evolución de las lenguas en los diseños curriculares se aparta de otras interpretaciones que han hecho más énfasis en las presiones externas, de embajadas y representaciones internacionales, de opciones de alineación de los diferentes gobiernos respecto a ciertas culturas y países, o a componentes de naturaleza ideológica, muchas veces motivadas por intereses económicos, comerciales o políticos. Sin lugar a dudas, estas “tendencias” estuvieron presentes y tuvieron seguramente su rol, pero no son fácilmente demostrables en la documentación específica del ámbito curricular, y requerirían una investigación historiográfica más compleja.

A modo de cierre, las dinámicas históricas del Español, de las segundas lenguas y las lenguas extranjeras en los currículos de la Educación Pública muestran continuidades y cambios que pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- La enseñanza del Español (con diferentes denominaciones según el plan) ha estado presente en Educación Primaria y Media Básica desde sus orígenes, y ausente de la Educación Superior. Este esquema básico es el que continúa vigente.

---

<sup>25</sup> En algunos de los Programas de Francés, se incluye, además, algunas consideraciones sobre las calidades intrínsecas de esta lengua, como, por ejemplo, su grado de “perfección” para la expresión del pensamiento.

- Las lenguas extranjeras han estado presentes en Enseñanza Media Básica y Superior desde comienzos del siglo XX, y ausentes en Educación Primaria hasta fines del siglo. Este esquema está en clara vía de cambio con la introducción de la enseñanza del Inglés y del Portugués en Educación Primaria.
- La elección de lenguas extranjeras ha transitado por cambios en la Enseñanza Media, desde un claro predominio del Francés (con Inglés e Italiano en un segundo plano), que se mantuvo hasta la década de 1980 aproximadamente, hasta el progresivo predominio del Inglés (con oferta amplia de opciones de otras lenguas a determinar por el estudiante) que se mantiene en la actualidad.

### **3.3. Algunas consideraciones sobre las políticas lingüísticas del sistema educativo uruguayo**

Nuestro análisis, que como ya establecimos queda restringido a las lenguas, aunque con algunas anotaciones sobre los sentidos y prácticas lingüísticas, nos permite algunas constataciones generales.

Nos resulta ahora evidente lo que ya habíamos sugerido al principio: gran parte de las acciones específicas en el establecimiento de las políticas lingüísticas descansa en el sistema educativo. Es más evidente esta constatación si nos referimos al diseño de políticas educativas y curriculares que si lo hiciéramos en relación a las leyes de educación. En cierta forma, los actos administrativos y técnicos del sistema educativo estatal no dejan de ser parte de las políticas del Estado, aunque no de los gobiernos o del ordenamiento jurídico, habida cuenta de su naturaleza interna a ese sistema y a la característica autónoma que éste ha tenido desde 1935 en adelante.

Hemos intentado analizar las relaciones entre las leyes de educación y los diseños curriculares a través del tiempo. Nuestra hipótesis preliminar, después de esa exploración, es que en la mayoría de los momentos históricos hay muy escasas interacciones. Esta hipótesis puede tener un alto poder explicativo para observar los modos de establecimiento de las políticas lingüísticas en el Uruguay, por lo cual consideramos que debemos detenernos en su consideración.

Uno de los factores más interesantes es la supervivencia simbólica del Art. 38 del Decreto-Ley de 1877, a pesar de que éste se haya derogado

y substituido por otras leyes, aunque en términos explícitos sólo en 1973 (Ley N° 14.101). Es posible afirmar que los diseños curriculares, por lo menos en lo que se refiere a la Enseñanza Primaria, han seguido la prescripción que se establece en ese artículo para la lengua de instrucción, que, aunque no se nombre no han cabido dudas de que debe ser el Español. En parte, tal vez esta supervivencia simbólica explique entre otros factores, ya señalados, el hecho de que se haya excluido las lenguas extranjeras y las segundas lenguas de la Enseñanza Primaria hasta muy recientemente.

En materia de lenguas extranjeras, ninguna de las leyes de educación o leyes de creación de los organismos autónomos de educación ha hecho referencias a ellas, aunque, como ya vimos, la presencia de éstas en los currículos de la Enseñanza Media se consigna muy tempranamente (planes de 1941). En materia de segundas lenguas (es decir, el Portugués del Uruguay, en menor escala las lenguas de algunas comunidades de inmigrantes y, aunque en un marco sociolingüístico diferente, la Lengua de Señas Uruguaya), es evidente que tanto las leyes de educación como las organizaciones curriculares han desconocido su existencia, fieles a una tradición del discurso educativo uruguayo que se ha estudiado ya pormenorizadamente (Behares 1985, 2007).

El citado Art. 38 puede ser tomado como un estructurador simbólico principal, que ha sido colocado discursivamente por encima de cualquier otra prescripción. En rigor, también es posible interpretar que tanto el artículo como la concepción monolingüista imperante durante el siglo XX, sobre todo en la Enseñanza Primaria, son el resultado de los acuerdos consuetudinarios de la sociedad uruguaya, existentes más allá de las leyes y de las disposiciones internas al sistema educativo. De todos modos, es necesario recordar que las leyes de educación no incluyen componentes claros de políticas lingüísticas o educativas, restringiéndose, mayoritariamente, a las cuestiones de gobierno, gestión y funcionamiento.

Una excepción en este panorama es la ley actualmente a estudio del Parlamento (MEC, 2008), en la cual se han incluido pautas de políticas educativas y lingüísticas más detalladas, en consonancia (por lo menos en lo lingüístico) con las disposiciones generales adoptadas por el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2008). Habrá que esperar todavía un tiempo para poder evaluar las relaciones que vengán a establecerse entre esa Ley, las disposiciones curriculares sugeridas por ese organismo y los diseños curriculares que se



produzcan e implementen, pero algunas coincidencias ya podemos enunciar, sobre todo las referidas a las lenguas extranjeras y al componente plurilingüe de su oferta, la organización de programas que reconocen las segundas lenguas (Portugués del Uruguay y Lengua de Señas Uruguaya) y otros componentes referidos al tipo de tratamiento curricular que debería tener el Español.

Las leyes de educación son instrumentos jurídicos muy generales y, aunque incluyan determinaciones en materia lingüística, no son trazados curriculares. Éstos son responsabilidad del sistema educativo, el que, además de su carácter autónomo, que lo pone a distancia de la sanción parlamentaria o del gobierno (Ministerio de Educación y Cultura), concibe este trazado como una tarea de naturaleza técnica. En este sentido, no es difícil reconocer que las elaboraciones curriculares y los diseños pedagógico-didácticos se desarrollan progresivamente en un marco de referencia propio de la tradición pedagógica. Sin lugar a dudas, en este desarrollo ligado a una tradición propia hay elementos de naturaleza atávica y, tal vez, regidos desde el siempre atribuido carácter conservador. Este hecho, cualquiera sea la importancia que le atribuyamos, pone a los diseños curriculares en un plano que se toca constantemente con la *consuetudine*. En este marco de referencia, los cambios que se van operando no son necesariamente perceptibles, ni mucho menos “revolucionarios”, y responden a una lógica gradualista y determinada muchas veces por las persistencias. Este factor separa a los diseños curriculares y al trazado de políticas pedagógico-didácticas de las disposiciones políticas contenidas en las leyes de educación.

En consonancia con lo que estamos señalando, también es posible aducir que en algunos momentos históricos en los que los gobiernos y el sistema educativo acortaron su distancia, en dictaduras o períodos de carácter autocrático muy marcado, se incluirían virajes más definidos<sup>26</sup>, como la impronta monolingüista impuesta en el período de Latorre y fuertemente instrumentada por el naciente sistema educativo, o los reforzamientos puristas - nacionalistas de los gobiernos autoritarios de los años de 1970 y 1980 que determinaron la inclusión del tecnicismo en la enseñanza del Español y de las lenguas, o la impronta fuerte hacia el

---

<sup>26</sup> Estos “virajes” podrán, sin dudas, ser evaluados como positivos o negativos, pero lo que queremos anotar aquí es la posibilidad de su existencia.

instrumentalismo que se reconoce en las reformas de la década de 1990, entre otros posibles ejemplos.

#### 4. Referencias bibliográficas

- ANEP (1987) **Seminario Internacional Bilingüismo en Áreas Fronterizas**. Administración Nacional de Educación Pública–Unesco/ Red PICPENEC, Tacuarembó.
- ANEP (2008) **Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública**. Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central, Montevideo.
- Barboza, L. (2007) “Informe sobre la organización curricular del dominio lingüístico de los Programas y Planes de Estudio de ANEP desde 1941 a 2007” en ANEP, **Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública**, 2007. Disponible en [www.anep.edu.uy](http://www.anep.edu.uy).
- Barrios, G., L. E. Behares, A. Elizaincín, B. Gabbiani y S. Mazzolini (1993). “Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay” **Iztapalapa**: 29, p. 76-190.
- Barrios, G. y P. Asencio (2003) “La campaña de alfabetización de 1982 en la prensa de la época”. En: **Memoria para Armar**, III. Montevideo, Ed. Senda, p. 153-160.
- Barrios, G. y L. Pugliese (2005) “Política lingüística y dictadura militar: las campañas de defensa de la lengua” publicado en A. Marchesi, V. Markarián, A. Rico y J. Yaffé (comps.) (2004) **El presente de la dictadura. Estudios y reflexiones a 30 años del golpe de estado en Uruguay**. Montevideo, Trilce, p. 156-168.
- Behares, L. E. (1984) **Planificación Lingüística y Educación en la Frontera Uruguay con Brasil**. Instituto Interamericano del Niño, Montevideo.
- Behares, L. E. (2007) “Portugués del Uruguay y Educación Fronteriza” en C. Brovetto; J. Geymonat y N. Brian (Orgs.) **Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe**. Consejo de Educación Primaria, Montevideo, p. 99-171.

- Behares, L. E. y P. Anollés (1990) **Evaluación de la Primera Etapa del Propeler**. Instituto de Psicología de la Universidad de la República, Rivera.
- Behares, L. E. y R. Erramouspe (1992) **El niño preescolar y la lengua escrita**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Consejo Directivo Central de ANEP, Montevideo.
- Brovetto, C., N. Brian, G. Díaz y J. Geymonat (2004) "Educación bilingüe por inmersión en escuelas públicas del Uruguay". En: ESSARP (Comp.) **BilingLatAm 2004. Actas del Primer Simposio Intenacional sobre Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina**. Buenos Aires.
- Brovetto, C.; J. Geymonat y N. Brian (2007) "Una experiencia de educación bilingüe español-portugués en escuelas de la zona fronteriza" en C. Brovetto; J. Geymonat, y N. Brian (Orgs.) **Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe**. Consejo de Educación Primaria, Montevideo: 9-47.
- Brovetto, C.; J. Geymonat y N. Brian (Orgs.) (2007) **Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe**. Consejo de Educación Primaria, Montevideo, p. 9-47.
- Carvalho, A. N. (2007) "Diagnóstico sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte de Uruguay" en Brovetto, C.; Geymonat, J. y N. Brian (Orgs.) **Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe**. Consejo de Educación Primaria, Montevideo, p. 49-98.
- CNEPN (1967) "Problemas de la enseñanza del lenguaje en las escuelas primarias de la zona fronteriza con el Brasil". Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Repartido 738/67, de autoría de la Consejera Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo, Montevideo.
- CONSTITUCIONES/URUGUAY (2000) **Constituciones Iberoamericana – Uruguay**. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante, 2000. Disp. en: [www.cervantesvirtual.com](http://www.cervantesvirtual.com). Consultado: 22/11/08.
- Demasi, C. (1999) "De orientales y uruguayos. (Repaso a las transiciones de la identidad)" **Encuentros** 6, p. 69-96.
- Elizaincín, A. (1979) **Algunas precisiones sobre los dialectos portugueses del Uruguay**. Dirección Gral. de Extensión Universitaria, Div. Publicaciones y Ediciones, Universidad de la República, Montevideo.
- Erramouspe, R. (1991) **La planificación de la enseñanza de la lengua materna en nuestro país: análisis de los programas de 1957, 1979**

- y 1986 para las escuelas públicas urbanas.** Departamento de Lingüística, Facultad de Humanidades y Ciencias, Repositorio de Monografías, Montevideo.
- Fustes, J. M. (2007) “Panorama de las normas jurídicas uruguayas con consecuencias político-lingüísticas” en ANEP, **Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública.** Disponible en [www.anep.edu.uy](http://www.anep.edu.uy).
- García Etchegoyen de Lorenzo, E. (1974) **Dialecto fronterizo. Un desafío a la educación.** Instituto Interamericano del Niño, OEA, Montevideo.
- Johnson, R.E.; Liddell, S.K. e C.J. Erting (1989) **Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education.** Ga- llaudet Research Institute Working Paper 89-3, Washington, DC.
- MEC (2008) **Proyecto de Ley General de Educación.** Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, Montevideo. 2008.
- Real de Azua, C. (1990) **Los orígenes de la nacionalidad uruguaya.** Arca/Nuevo Mundo, Montevideo.
- Romano, Antonio (2005) “Tradición y cambio en la política educativa en Uruguay” en Alonso, C. M. C. (Org.) **Reflexões sobre Políticas Educativas.** Universidade Federal de Santa Maria (RS, Brasil) – AUGM, Santa Maria, p. 45-66.
- Ruiz, E. (1996) **Escuela, Estado y sociedad en el Uruguay de la Modernización. 1877-1938.** Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo.
- Soler Roca, Miguel (1984) **Uruguay. Análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979.** S/E, Barcelona.
- Southwell, M. (2006) “La tensión igualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata” en Martinis, P. y P. Redondo (Comps.) **Igualdad y Educación. Escrituras entre (dos) orillas.** del estante editorial, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (1999) “Los imperativos de las políticas educativas de los ‘90” en **Propuesta Educativa**, n° 17, FLACSO, Buenos Aires.
- Varela, J. P. (1964) **La Legislación Escolar.** Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, Montevideo.

## 1. Introducción

El País está viviendo un contexto de cambio, un cambio profundo en el proyecto de país, en la atención a sus ciudadanos, en las relaciones sociales y democráticas. La imagen del Uruguay en el mundo ha ido cambiando de Maracanã del 50 a un país de innovación tecnológica. El Plan Ceibal ha transformado al país en un referente en materia de política de innovación educativa y social. Hace simplemente dos años hubiera sido impensable asociar la imagen de un caballo, una niña y una computadora, sin embargo, hoy esa imagen recorre el mundo.

En estos tiempos asistimos a una proliferación de espacios de reflexión y de intercambio de ideas sobre el futuro del país. En ellos se han debatido análisis como el elaborado por Juan José Calvo “Sustentabilidad Demográfica”, en el marco de la ENIA<sup>3</sup>. En dicho documento, ante algunos planteos respecto de la posibilidad de extinción de la población uruguaya (ya que la tasa de fecundidad de se sitúa por debajo de la tasa de reemplazo), afortunadamente se asegura que lejos de extinguirse, se modificaría. En ese sentido sostienen Pellegrino y Calvo (2007)<sup>4</sup>:

*El futuro está en construcción y es posible tener políticas de población activas. Los uruguayos no nos imaginamos como una nación poderosa por el número de habitantes, aunque podemos proponernos una sociedad equitativa, educada, creativa y con proyectos de futuro. Y por qué no, una población diversa y cosmopolita, que sea capaz de asimilar de manera positiva la diversidad. Uno de los desafíos es la conversión del país pequeño*

---

<sup>1</sup> Artículo publicado en el Primer Foro de Lenguas de ANEP, edición 2008.

<sup>2</sup> Laura Motta, Profesora de Inglés egresada del Instituto de Profesores Artigas. Consejera integrante del CODICEN y Coordinadora del Grupo de Políticas Lingüísticas de ANEP.

<sup>3</sup> Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia, en ese marco se debatió una política general para niños y adolescentes. El documento que citamos fue uno de los documentos base del debate.

<sup>4</sup> Pellegrino, A. y J. Calvo (2007) “Qué hacer con la población en Uruguay”. *Uruguay Agenda 2020*. R. Arocena y G. Caetano (Comp.). Santillana, Montevideo.

*en una virtud, subrayando la calidad en cada uno de los planos de la vida social.*

Esta es una buena imagen de país que no parte de metas cuantitativas de población sino de metas cualitativas: la equidad, la creatividad, la innovación, la calidad, la diversidad y el ser cosmopolita.

La construcción activa de esta visión demanda acción desde ahora. Los países no construyen su futuro como nación de un día para el otro, sino que por el contrario se requiere una visión de futuro y planes que permitan avanzar sostenidamente. Para ello es necesario tener una visión compartida, común, del Uruguay que queremos y que podemos construir. Hoy admiramos países como Finlandia por sus resultados educativos (porque obtiene resultados muy buenos en las Pruebas Pisa) y de desarrollo de país. Pero no olvidemos que esto no es más que el desarrollo de una visión que comenzó luego de la segunda guerra mundial.

La educación constituye uno de los pilares fundamentales en los cuales apoyarnos para construir esta visión de cambio en el país, siempre advirtiendo que la educación por sí sola no puede generar estos cambios; es la sintonía de las políticas públicas en su conjunto y la interacción de los sectores públicos y privados armonizados por un Estado vertebrador capaz de garantizar el bienestar de todos sus ciudadanos.

La educación tiene hoy desafíos muy importantes a enfrentar en un mediano plazo. Hace pocos días asistimos al Foro de Discusión de la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia. Allí se presentaron algunas conclusiones interesantes sobre los desafíos que tenemos por delante. Nuestros desafíos son:

1. La universalización de los niveles 4 y 5 de Educación Inicial, es decir, la incorporación masiva al sistema educativo de la población de 4 y 5 años. **Se requieren más prestaciones y mejor calidad en la oferta educativa.**
2. En Primaria persiste una tasa de repetición alta y rendimientos asociados al origen social de los alumnos. Katzman advierte sobre la segmentación territorial de la pobreza, el crecimiento de la homogeneidad de los barrios más pobres, que pasó a ser uno de los rasgos de la nueva morfología social que plantea desafíos inéditos de gobernabilidad. Los docentes viven día a día esta realidad. **Se**

**requiere generar condiciones en las escuelas que logren compensar el impacto de las desigualdades de origen.**

3. La Educación Media presenta un “cuello de botella” de repetición en primer año: cuatro de cada diez estudiantes reprueban. Esto está asociado a dificultades en la incorporación de la lectura y la escritura en Primaria. En los liceos en los cuales se advierte mayor repetición se verifica también extraedad asociada. Por lo tanto, **se requiere mejorar las competencias lingüísticas en Primaria.**
4. La multiplicidad de asignaturas y docentes demanda en el estudiante la capacidad de autoadministrar sus procesos de aprendizaje y de estrategias de estudio. **Se requiere trabajar con los alumnos en crear capacidad de aprender a aprender.**
5. Las políticas educativas rara vez se han orientado a generar condiciones mínimas para que las experiencias de transición entre primaria y Ciclo Básico, y Ciclo Básico y Bachillerato resulten menos traumáticas. La propia estructura institucional compartimentada puede ser responsable de esto. **Es necesario visualizar las trayectorias escolares como un continuo en la experiencia de los alumnos y que se trascienda la mirada fragmentada derivada del diseño institucionalidad.**

## **2. ¿Puede la enseñanza de lenguas contribuir a superar los desafíos planteados?**

La enseñanza de lenguas en general y de lenguas extranjeras en particular son decisiones educativas de gran impacto para los países. El Uruguay se encuentra hoy en un momento decisivo, reubicándose y adecuándose a las necesidades históricas.

La UNESCO en el Informe 2008 sobre educación plurilingüe señala que *“en muchos países del mundo la educación se imparte en contextos plurilingües, en la mayoría de estas sociedades el plurilingüismo se asocia con un estilo de vida”*<sup>5</sup>. Me pareció interesante esta asociación del plurilingüismo al estilo de vida, dado que nosotros vivimos esta realidad particularmente en la zona fronteriza. Las decisiones a adoptar respecto a los idiomas tienen fundamentalmente un carácter político y pedagógico, ha

---

<sup>5</sup> “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Conferencia Internacional de Educación, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ginebra. 2008.

de buscarse un adecuado equilibrio entre brindar la posibilidad de utilizar las lenguas vernáculas en la enseñanza y dar acceso a lenguas mundiales de comunicación mediante la educación. Siempre es necesario tomar en cuenta las necesidades educativas específicas de los niños en relación con la lengua o las lenguas del hogar y las utilizadas en la escuela.

A pesar de que existe en Uruguay un imaginario de un país cultural y lingüísticamente homogéneo, esto no es estrictamente cierto. En cuanto a la lengua mayoritaria en el territorio, el Español, debe tenerse en cuenta que existen variedades definidas claramente: el Español uruguayo incluye el rioplatense, el litoraleño y el del nordeste. Uruguay tampoco es homogéneo en lo que refiere a estratos sociales. Dejaremos el análisis de las implicancias educativas que estas distinciones tienen para otras instancias, ya que hoy nos concentraremos en las lenguas extranjeras o segundas lenguas.

El Uruguay no es monolingüe. Una región amplia del territorio nacional es hablante de español. Sin embargo, existe una región del país que se la identifica como bilingüe español - portugués, con grupos monolingües en una u otra lengua. También se encuentran en el país comunidades que mantienen lenguas europeas traídas por inmigrantes: ruso, francés, alemán, italiano, hebreo, armenio e inglés, entre otras. También hay en Uruguay una comunidad sorda que ha desarrollado la Lengua de Señas Uruguaya (LSU). En consecuencia, se requiere de decisiones informadas por parte del sistema educativo que den cuenta de la inclusión y reconocimiento a la diversidad y las diferencias lingüísticas.

Teniendo en cuenta esta realidad se ha definido la importancia de establecer una clara tendencia al plurilingüismo en el sistema educativo uruguayo que contribuya a la inclusión de la diversidad en territorio nacional, así como la inclusión del país en el mundo. En este sentido, la inclusión de las segundas lenguas o lenguas extranjeras en el currículo desempeña una importante función en la formación de las personas. La oferta de calidad en el sector público de la educación garantiza una democratización, evitando así una histórica concepción elitista del aprendizaje de lenguas. El uso de lenguas permite una mejor comunicación, así como un mejor acceso a la información. La oferta plurilingüe permite tomar en cuenta los diferentes intereses, motivaciones y afinidades de los estudiantes.



No es posible pensar el aprendizaje de lenguas extranjeras sin referir al papel de la cultura, al rol de la o las comunidades de hablantes de la lengua. De allí la importancia de la interculturalidad que desarrollan las personas al adquirir otra lengua. Podemos afirmar que el aprendizaje de una lengua extranjera supone no solo competencias gramaticales, discursivas, sociolingüísticas y socioculturales, sino también competencias interculturales.

En una educación moderna se requiere que la toma de decisiones en lo que refiere a políticas públicas esté vinculada a las necesidades de la sociedad. El fluir de los cambios en ésta, también cuestiona la solidez de la imagen de país monolingüe, creada o impuesta, dando lugar a la coexistencia de la pluralidad. Las decisiones en políticas lingüísticas deben dar respuesta a las necesidades de la sociedad históricamente situada.

### **3. Por qué estudiar una lengua extranjera**

Es posible identificar numerosas razones que sustentan la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Nos concentraremos en las tres más importantes:

Razones instrumentales. Son tal vez las que socialmente se identifican con mayor claridad. Permiten la comunicación, el acceso a la información, pero también a productos culturales. Permiten una mejor inserción y un eficaz desempeño social y académico en el mundo actual evitando la autoexclusión y el consiguiente encapsulamiento.

Razones cognitivas. La enseñanza de lenguas (a) estimula la reflexión metalingüística, generando procesos de concientización de los procesos de adquisición y dominio de su propia lengua al tiempo que aporta una mejor comprensión y manejo de diversos códigos; (b) estimula la expresividad y el pensamiento creativo, permitiendo la transferencia de conocimientos y estrategias, transformándose en un espacio articulador de saberes.

Razones identitarias. La enseñanza de lenguas estimula el entendimiento intercultural, la valoración de la cultura propia. El aprendizaje de una lengua extranjera constituye un vínculo entre individuos de diferentes regiones, etnias y credos fortaleciendo la comprensión de la complejidad humana. El desarrollo de la

identidad cultural de los educandos cuyo respeto es absolutamente indispensable en las prácticas educativas implica la asunción de sí mismos y la no exclusión de los otros. La siguiente frase, citada en los programas de Secundaria, de Paulo Freire resume el sentido del respeto y tolerancia hacia los demás: *“Es la otredad del no yo o del tú, la que me hace asumir el radicalismo de mi yo”* (Freire 1994)<sup>6</sup>.

La Comisión de Políticas Lingüísticas, que trabajó hasta 2007, elaboró un extenso y profundo documento con una serie de recomendaciones. En base a estas recomendaciones, luego de análisis y acuerdos alcanzados, se estableció lo siguiente:

- Todos los alumnos del país aprenderán una lengua extranjera, Inglés o Portugués según la región, con nivel de usuario competente equivalente al Nivel B2 del Marco Común de Referencia de la Comunidad Europea, y una segunda lengua extranjera, Inglés o Portugués, con nivel de usuario básico A2 del mencionado marco.
- Todos los alumnos tendrán la opción de estudiar una tercera lengua extranjera (Francés, Italiano, Alemán, u otras que sean posibles).

#### **4. Escenario actual y de largo plazo**

En Educación Primaria, aproximadamente 5% de las escuelas brindan enseñanza de Inglés o Portugués. Además, se enseña italiano en algunas escuelas, por convenios especiales. En Educación Media se amplió en todo el país la carga horaria de enseñanza de Inglés, llevándola a 4 horas en Ciclo Básico (tomando el promedio de los dos planes preexistentes). En Formación Docente se disminuyó la carga horaria de Inglés respecto al plan 2005 y se amplió sustancialmente respecto al Plan 86 que no incluía lenguas extranjeras. Se amplió la oferta de carreras de Inglés en el interior del país, pasando de tres a siete centros.

El escenario de largo plazo incluye:

1. Universalización de la enseñanza de Inglés o Portugués, según la zona, desde edades tempranas.
2. Ampliación del horario a 5 horas semanales de Inglés.

---

<sup>6</sup> Freire, P. (1999) *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

3. La ampliación de los Centros de Lenguas, logrando un centro en cada población con más de 5000 habitantes.

## **5. Líneas de trabajo**

### **Centrar la enseñanza en el alumno**

El currículo ha sido construido desde la mirada de los contenidos a enseñar y no desde el que aprende. La mirada transversal del currículo permite advertir las necesidades y carencias que la propuesta curricular posee. Actualmente estamos trabajando en la elaboración de propuestas transversales que abarquen todos los subsistemas, que se articulen adecuadamente y se complementen y en la adopción de un marco de referencia común. Se ha optado por el Marco de Referencia del Consejo Europeo para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras dado que no tenemos aún un marco regional.

### **Enfoque metodológico compartido**

El aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras deben contemplar los usos sociales del lenguaje en la comunicación cotidiana, así como los más formales y académicos. Desde el punto de vista metodológico la enseñanza de la lengua está ligada a la **enseñanza por contenidos** en sus diversas modalidades. En Educación Primaria, se lleva adelante el modelo de inmersión en algunas Escuelas de Tiempo Completo y otro modelo de enseñanza en base a contenidos curriculares en Escuelas de tiempo simple. En Educación Media, la enseñanza por contenidos adquiere la modalidad de enseñanza temática, en la cual se estructuran las actividades comunicativas en torno a un tema de relevancia para los alumnos, articulado con otras áreas del currículo. No se trata de sustituir lo realizado por los docentes especialistas en cada disciplina, sino de que los estudiantes utilicen la lengua para expresar ideas sobre los temas trabajados en las diferentes disciplinas. En Formación Docente, la enseñanza por contenidos se expresa en el abordaje de la relación entre lengua y cultura.

### **Ampliar la cobertura**

Todos los niños y niñas del país tienen derecho a aprender lenguas extranjeras. La Educación Pública debe garantizar este derecho tendiendo a la universalización de la enseñanza de lenguas extranjeras.

1. La cobertura se irá extendiendo progresivamente en las escuelas urbanas del país.
2. Se implementarán programas virtuales que puedan ser utilizados por todos los alumnos en forma autónoma. A partir del Plan Ceibal se están desarrollando materiales interactivos para ser utilizados en las laptops XO.
3. Se tenderá a igualar en 4 horas semanales la carga horaria de los dos subsistemas de Educación Media (Educación Secundaria y Técnico- Profesional).
4. Se extenderá la cobertura de los Centros de Lenguas Extranjeras, creando nuevos centros en todo el país.

### **Incentivar la Formación Docente**

Uno de los impedimentos mayores para la extensión o universalización de la enseñanza de lenguas extranjeras es la falta de docentes profesionales. En este sentido, estamos trabajando en los siguientes proyectos:

- En 2009 se abren dos nuevos profesorados: de portugués y de francés, con una sede en Montevideo y otra en el interior, además de los profesorados ya existentes de inglés e italiano.
- Se creará una certificación para profesores que no hayan podido acceder a exámenes internacionales, que tienen un alto costo.
- Se creará el “Año 0” de preparación en inglés, para estudiantes de educación media que acrediten un nivel de competencia lingüística equivalente a B1 del Marco de Referencia Europeo. Esto permitirá el pasaje de Bachillerato a Formación Docente sin tener que realizar estudios privados.
- Se instrumentará un sistema de becas para la realización de un semestre de estudios en el exterior, por convenio con universidades de diferentes países, cuyas lenguas están incorporados en los actuales profesorados.

### **Mejora de la calidad**

La mejora de la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras se logra mediante la rendición de cuentas y la responsabilidad asumida por el sistema sobre los aprendizajes. El sistema educativo tiene que asumir la

responsabilidad de los aprendizajes de los alumnos. Para ello se están desarrollando las siguientes líneas de trabajo:

- La acreditación de conocimientos de inglés en 2º y 3º de Bachillerato con una prueba nacional.
- La acreditación de aprendizajes de inglés mediante una prueba en 3º de Ciclo Básico en nivel A2 y Bachillerato nivel B1. Se trata de pruebas gratuitas que sustituye y da oportunidad a todos los alumnos del país de obtener una certificación similar a la otorgada por agencias internacionales.
- Ofrecer apoyo a los profesores mediante la creación en Educación Media de los cargos de profesores articuladores departamentales que trabajen en red con los docentes de su departamento brindando asesoramiento y apoyo en la tarea áulica.
- La creación del Departamento de Lenguas Extranjeras en Formación Docente que permitirá crecer en calidad.
- Se creará una certificación para maestros que ya poseen una formación pedagógica pero no poseen formación específica en la enseñanza de lenguas extranjeras.

## **6. Conclusión**

Estas líneas de trabajo implican acciones de cambio que son las que el país requiere para su desarrollo con justicia social. La Educación Pública debe garantizar a todos los ciudadanos las mismas posibilidades a efectos de construir una sociedad verdaderamente democrática. Para eso se requiere un cambio.

Ya estamos viviendo el cambio. Para empezar un largo camino hay que ir dando simples pasos. Pero también hay que creer que es posible. Hay que moverse tan rápido como sea posible. Hay que saber que la cultura del cambio no se puede enseñar: se vive, se experimenta, se comparte y hay que mostrarla. Y hay que confiar en el poder afectivo que da el reconocimiento de los logros. En ese camino estamos. Y hoy demostramos que somos muchos los que estamos con esa misma preocupación. Por lo cual creo que tenemos grandes oportunidades.



## **Educadores de línguas: práticas pedagógicas, políticas e culturais e o desenvolvimento da cidadania<sup>1</sup>**

Margarete Schlatter<sup>2</sup>

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Claudia Brovetto e sua equipe, à Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) e ao Consejo Directivo Central (Codicen) pelo convite. Como dizia há pouco a algumas professoras, sempre é um prazer estar aqui em Montevideu: certamente isso se deve ao fato de sempre ter sido convidada para dialogar com professores, o que mais gosto de fazer. Espero hoje poder contribuir para a discussão sobre ensino e leitura neste Fórum de Línguas.

Para contextualizar a minha participação neste Fórum, gostaria de explicitar de que lugar falo. Trabalho na Universidade Federal do Rio Grande do Sul com a formação de professores de Inglês e de Português como Línguas Estrangeiras – me dirijo a vocês, portanto, como formadora de educadores de línguas. Tenho trabalhado nessa área há muitos anos e acompanhado de perto as atividades de ensino, as dificuldades e as demandas de professores que atuam em escolas públicas e privadas, principalmente em Porto Alegre. Sobre quais contextos vou falar? Pretendo me dirigir, principalmente, a professores de Português que atuam em contexto escolar, mas também a professores de outras línguas que atuam neste ou em outros contextos. E com quais preocupações? Focalizo aqui uma reflexão que tenho construído com professores de línguas sobre os objetivos do ensino de línguas estrangeiras (LE) no contexto escolar, em especial em contextos menos favorecidos. Considerando como principal meta do ensino de LE criar oportunidades para o letramento, reflito aqui sobre como podemos colocar esse objetivo nas práticas de sala de aula e na elaboração de materiais didáticos e na avaliação. É através das nossas escolhas e práticas que nos identificamos ideologicamente e fazemos política linguística. Parto aqui de uma perspectiva freireana de professor como agente político, crítico, comprometido e que sabe escutar para criar possibilidades para a construção do conhecimento.

---

<sup>1</sup> Artículo publicado en el Primer Foro de Lenguas de ANEP, edición 2008.

<sup>2</sup> Margarete Schlatter es profesora de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil.

Início com a leitura de dois bilhetes enviados por alunos de terceiro ano do Ensino Fundamental de escolas na zona fronteira Uruguai/Brasil a uma professora visitante:

*“Te amo much Tu é legaú e linda Sua risada é legal”  
(escrito em uma folha de caderno e colocado dentro de um envelope feito com outra folha de caderno, com a data na parte direita superior).*

*“Lusiana [desenho de um sol] bos sos bonita y linda y mui buena y trabajas mui boachiña [bonitinha] eu gosto de esida [?] muito cun vose y vose escreve muito lindo”  
(escrito em folha de caderno, que depois foi dobrada e preenchida com o nome do remetente e do destinatário)<sup>3</sup>.*

Como professores de línguas, apaixonados pelo nosso objeto de estudo e preocupados com o desenvolvimento dos nossos alunos, como lidamos com as produções textuais acima? Seria desejável (ou não) que interferíssemos na produção desses alunos? Para pensar sobre isso, gostaria de refletir sobre o conceito de linguagem, de aprendizagem e de proficiência, que vão determinar o modo de agir em relação ao que nossos alunos produzem, seja oralmente ou por escrito. É nossa visão sobre linguagem, aprendizagem e proficiência que irá orientar nossas práticas de sala de aula. Nesse sentido, meu objetivo aqui é refletir sobre as implicações de uma perspectiva social e situada dos processos de aprendizagem e de avaliação nas práticas pedagógicas cotidianas.

Compreender a aprendizagem e a avaliação como ações sociais e situadas implica considerá-las como atividades desenvolvidas na interação, através do trabalho conjunto dos participantes para realizar ações, as quais são tornadas relevantes por eles próprios nos contextos e nas interações que estão construindo. A escolha por uma perspectiva social e não estritamente cognitiva tem implicações diretas sobre o nosso fazer pedagógico. Uma delas é a redefinição de objeto de aprendizagem e de avaliação, que se distancia das listas de conteúdos gramaticais e se organiza em torno de práticas para realizar ações através do uso da língua. Essa

---

<sup>3</sup> Dados gentilmente cedidos por Letícia Soares Bortolini.



mudança, por sua vez, implica um redimensionamento de atividades de ensino, de exercícios sobre conteúdos gramaticais e lexicais para oportunidades, em sala de aula, de ação através do uso da língua.

Tendo em vista esse objetivo principal – discutir as implicações de uma perspectiva social e situada de aprendizagem e de avaliação nas práticas de sala de aula -, explícito, a seguir, o contexto mais amplo que está em pauta aqui. Em seguida, aprofundo a discussão sobre os objetivos de ensino de línguas, e finalizo com uma sugestão de redefinição de conceitos e práticas, dentro dessa perspectiva social e situada de aprendizagem.

A ata do Seminário Brasil–Argentina “Ensino e certificação do Português e do Espanhol como segundas línguas”, ocorrido em Brasília, no período de 29 a 30 de novembro de 2007, com a presença das delegações do Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai, conclui com as seguintes palavras:

*“As ações discutidas e encaminhadas pelas Universidades da Região orientam-se pela visão de um bilingüismo generalizado de Português espanhol no Mercosul e na América do Sul, segundo as necessidades da vida dos falantes, acompanhadas de políticas de promoção das demais línguas usadas pelos cidadãos dos estados. A construção desse bilingüismo deve acompanhar e favorecer a melhoria geral dos resultados educacionais de nossos países. É fundamental que as Universidades sejam convocadas para a formulação e execução das ações para alcançar essa integração lingüística.”*

Após mais de uma década de contatos no âmbito do MERCOSUL Educacional, a caracterização da Região como bilíngüe está cada vez mais presente nos documentos oficiais. Entre os objetivos do Setor Educacional do MERCOSUL (Comissão Regional Coordenadora de Educação Básica – CRCEB) estão: incorporar projetos e atividades direcionadas ao ensino do espanhol, do português, da História e da Geografia do Mercosul; e ajudar a criar um espaço de consciência de integração regional, respeitando a diversidade cultural. Recentemente, no Brasil isso significou uma série de ações, entre as quais a oferta obrigatória, pelas escolas, de língua espanhola no Ensino Médio, sendo facultativa a opção do aluno por essa língua (Lei 11.161). A língua espanhola também está entre as opções na oferta de disciplinas aos alunos de 5ª à 8ª série no Ensino Fundamental em vários contextos de ensino brasileiros. Além disso, as implicações dessa decisão

política incluem outras ações, que estão sendo implementadas gradativamente, por exemplo: a produção de materiais didáticos, a aquisição de obras em espanhol, bibliotecas escolares e ampliação de vagas em Universidades Federais nos cursos de Licenciatura em Letras Português/Espanhol, principalmente no período noturno.

Outro projeto recente é o Projeto Escolas Interculturais Bilíngües de Fronteira (PEIBF), que teve início em 2004 como iniciativa dos Ministérios de Educação da Argentina e do Brasil com quatro cidades fronteiriças, e foi ampliado já em 2005 (para mais seis cidades) e tem uma previsão de ampliação nas fronteiras do Brasil com o Uruguai (a partir de 2009) e com o Paraguai, a Colômbia e a Venezuela. Nesse Programa, as aulas em Português e em Espanhol para alunos de Ensino Fundamental começam na 1ª série e, diferente das escolas bilíngües de tempo completo no Uruguai, os professores cruzam a fronteira e desenvolvem atividades com os alunos durante um turno semanal na escola, no país vizinho, com o objetivo principal de contribuir para “a construção de uma cidadania Regional, bilíngüe e intercultural, propugnando uma cultura de paz e de cooperação interfronteiriça”.<sup>4</sup>

No contexto uruguaio, onde a língua portuguesa figura como língua estrangeira, segunda língua e língua materna, o ensino de Português, por um lado está inserido nas políticas Regionais de integração do MERCOSUL, e por outro, é resultado do reconhecimento das comunidades que falam português como língua materna ou segunda língua na área de fronteira. Para responder a esses contextos histórico-culturais, foram criados o Programa de Imersão Dual<sup>5</sup> e o Programa de Conteúdos Curriculares (este último com uma carga horária menor), que cria uma demanda por professores de Português no país e pela formação específica na área.

Como podemos ver nas diretrizes curriculares para a educação no Uruguai, uma das metas da educação inicial e primária é “educar aos alunos para ser cidadãos ativos na construção da democracia social”.

---

<sup>4</sup> Ver: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf), p. 6, acessado em dezembro de 2008).

<sup>5</sup> Ver: <http://www.mecaep.edu.uy/hprincipal.aspx?2,30,60,20,0,0>, acessado em novembro de 2008.

#### *FINES DE LA EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA* <sup>6</sup>:

- *Educar a los alumnos para ser ciudadanos activos en la construcción de la democracia social.*
- *Enseñar a valorar y participar de las artes, las ciencias y el saber de la cultura de la humanidad.*
- *Desarrollar la criticidad en relación al conocimiento y la información.*
- *Formar al alumno como sujeto ético, corresponsable del proyecto social.*

Na área de conhecimento de língua especificamente, como podemos ver abaixo, essa meta é desmembrada em várias outras mais específicas, entre as quais “aumentar a capacidade discursiva para compreender e produzir textos orais e escritos adequados à intenção e ao contexto; promover o desenvolvimento da língua oral (...) e favorecer o desenvolvimento da língua escrita”.

#### *ÁREA DE CONOCIMIENTO DE LENGUAS – OBJETIVOS GENERALES* <sup>7</sup>:

- *Reflexionar en cuanto a la importancia de la lengua oral y escrita como el más generalizado código de comunicación para un desarrollo autónomo, comprometido con las estructuras intelectuales, afectivas y éticas del sujeto.*
- *Potenciar la capacidad discursiva para comprender y producir textos orales y escritos adecuados a la intención y el contexto.*
- *Promover el desarrollo de la lengua oral propiciando situaciones que permitan el enriquecimiento del acervo lingüístico desde su lengua materna.*
- *Favorecer la apropiación de la lengua escrita para adquirir conocimiento y comunicarse eficazmente.*
- *Sensibilizar en el discurso literario, promoviendo la educación estética, como forma de liberar el pensamiento.*
- *Generar el conocimiento progresivo de estructuras gramaticales para entender la complejidad de la lengua.*

---

<sup>6</sup> <http://www.cep.edu.uy/BorradorProgramaEscolar/FundamentacionPorAreasyDisciplinas.pdf> p. 24 (grifo meu).

<sup>7</sup> <http://www.cep.edu.uy/BorradorProgramaEscolar/FundamentacionPorAreasyDisciplinas.pdf>, p. 12 e 13 (grifo meu).

- *Ampliar el vocabulario de uso para comunicarse con adecuación y eficacia.*

E, ainda, nas escolas de tempo completo, o papel das línguas é o de “possibilitar o acesso a uma segunda língua às crianças carentes como forma de incentivar a consolidação da equidade social (...).”

*DIRETRIZES CURRICULARES* <sup>8</sup>:

*Escuelas de Tiempo Completo - Programa de Educación Bilingüe*

- *Fortalecer o aprendizado em diferentes áreas do currículo;*
- *Promover o desenvolvimento cognitivo global através de conexões entre dois sistemas linguísticos e ao mesmo tempo adquirir de maneira natural e permanente o domínio de um segundo idioma;*
- *Possibilitar o acesso a uma segunda língua a crianças carentes como forma de incentivar a consolidação da equidade social, levando em conta que atualmente no Uruguai 40% dos indivíduos entre 6 e 13 anos pertence a famílias com renda abaixo da linha de pobreza.*

Dentro desse quadro de objetivos, a questão é como podemos colocar em prática na nossa sala de aula essa meta de inclusão e de circulação social, o acesso dos educandos a novos espaços e práticas sociais. Para responder a essa questão, em primeiro lugar é preciso explicitar o objeto de ensino das aulas de língua: conforme o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006, p. 91) <sup>9</sup>, é objetivo do ensino de línguas promover o letramento, ou seja, a participação cada vez maior em diferentes práticas sociais que envolvem a língua materna e a(s) outra(s) língua(s) e, assim, propiciar a “compreensão do conceito de cidadania enfatizando-o”.

---

<sup>8</sup> <http://www.mecaep.edu.uy:80/hprincipal.aspx?2,30,60,20,0,0> (grifo meu).

<sup>9</sup> Brasil (2006) **Orientações curriculares para o Ensino Médio Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Vol 1. Conhecimentos de línguas estrangeiras. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf).

Por letramento, entendemos o “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (Soares,1999: 3)<sup>10</sup>. Ou seja, não é suficiente saber as letras de uma palavra ou decodificar as palavras de um texto para inserir-se em novas práticas sociais. É necessário aprender a reagir ao texto (compreender e produzir textos orais ou escritos) para poder inserir-se de modo mais pleno e participativo na sociedade. Para isso, a sala de aula deve criar oportunidades para a prática com textos, incluindo a reflexão sobre práticas com textos já conhecidos (por exemplo, conversas com amigos, leitura de listas de supermercado, etc.) e o desenvolvimento de novas práticas que visem ao desenvolvimento da cidadania. Cidadania é aqui entendida como uma noção ampla e heterogênea (Brasil, 2006):

*“Ser ‘cidadão’ envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Por que quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. ” (Brasil, 2006, p. 91).*

Isso quer dizer que em todas as atividades que desenvolvemos em sala de aula, seja em inglês, em italiano, em francês, em espanhol, podemos refletir sobre qual é a relação dessa língua comigo, se quero participar de contextos que usam essa língua, quais são os benefícios de participar nesses contextos, quais desses contextos são valorizados (ou não) na comunidade. Em outras palavras, aprender uma outra língua significa, em última análise, pensar sobre si próprio e sobre a relação que tenho com essa língua e esses novos contextos discursivos.

Independente do contexto de ensino, ter como objetivo fundamental o letramento significa a busca pela formação de um cidadão que possa ter acesso a contextos na sua própria sociedade que valorizem os conhecimentos dessa outra língua, participar deles e sentir-se identificados com eles. A possibilidade de pertencimento a novos contextos é

---

<sup>10</sup> Soares, M. (1999) **Português: uma proposta para o letramento**. Livro do Professor. São Paulo: Moderna.

fundamental. Em diferentes contextos de ensino isso pode significar graus diferentes de proficiência. E o primeiro deles poderia ser o que eu tenho já há algum tempo me referido a “não virar as costas” para um texto oral ou escrito em Português, língua materna, ou outra língua. Se no primeiro dia de aula, na primeira semana ou no primeiro mês, ao ser exposto a um texto em outra língua, o aluno rejeita esse texto porque é em outra língua, o objetivo será alcançar, em um período de um mês ou de um semestre, a disposição do aluno para, ao ser exposto a um texto em outra língua, dizer: “Um texto em português! Deixa eu ver!” E isso é uma proficiência: é a base para uma construção de uma relação possível com textos em uma outra língua, sejam eles orais ou escritos. Sem a etapa “estar disposto a ler” não se chega nas próximas: não podemos querer que um aluno interaja em diferentes situações comunicativas, com diferentes contextos se ele rejeita qualquer interação por causa da língua. O objetivo primeiro, portanto, é criar oportunidades em sala de aula para alcançar a autoconfiança do aluno em relação a textos na LE: “eu posso ler isto aqui”, “eu consigo ler isto aqui”, “deixa eu ver este texto”.

Para ilustrar de uma forma plástica a perspectiva de ensino de LE da qual queremos nos afastar aqui, gostaria de me remeter a um clipe chamado “Pessoa” de Arnaldo Antunes, compositor de música popular brasileira (DVD “Nome”, 1993). Nesse clipe, sobre um fundo com vários rabiscos em preto e branco, passa um texto, da esquerda para a direita, definindo “pessoa”. Enquanto as frases vão passando na tela, ouve-se a voz do autor fazendo uma análise sintática das sentenças que compõem a definição. A sobreposição entre o que diz a voz e o que diz o texto escrito exige muito esforço para a compreensão do sentido do texto escrito: a voz se sobressai e o sentido do que diz o texto escrito fica difícil de ser construído. Esse clipe expressa muito bem como o conhecimento metalingüístico e a compreensão (e produção) de sentido ocupam lugares diferentes e como a metalinguagem pode (ser usada para) fazer desaparecer o sentido. Entendo que pode-se fazer uma analogia desse vídeo com a perspectiva estruturalista de ensino de línguas, que, por muitos anos e de forma muito consistente, priorizou o conhecimento sobre a língua e a circulação pelo discurso metalingüístico ao invés de priorizar o sentido e a circulação por diferentes gêneros do discurso. A perspectiva defendida aqui é justamente, e radicalmente, de priorização do sentido.

Retomando o primeiro grau de proficiência mencionado – não virar as costas para um texto oral ou escrito em Português, língua materna, ou outra língua –, e considerando outros dois graus de proficiência, a saber: compreender textos orais e/ou escritos em determinadas situações comunicativas e interagir (oralmente e/ou por escrito) em diferentes situações comunicativas, em todos os casos entendo que o ensino deva priorizar a construção de sentido ao invés das listas de vocabulário, estruturas gramaticais ou diferenças estruturais entre as línguas. Na prática, essa orientação significa um planejamento de currículo em torno de esferas de atuação humana e temas relevantes para o contexto de ensino e em gêneros de discurso que compõem esse domínio temático. A partir dos diferentes gêneros do discurso selecionados (orais e escritos), pode-se definir quais práticas focalizar (leitura, escrita, compreensão e/ou produção oral), as funções da linguagem (apresentar, convencer, ensinar, etc.) e os recursos lingüísticos relevantes aos contextos de produção focalizados.

Para Bakhtin (2003), estamos expostos aos gêneros da mesma forma que estamos expostos à língua materna: as formas da língua e os gêneros do discurso são resultado de uma co-construção social, isto é, das experiências que temos com diferentes situações de uso da linguagem ao longo de nossas vidas. “O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional refletem e estão diretamente relacionados ao campo da comunicação no qual se inserem”. Isso quer dizer que

*“cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.”*  
(Bakhtin, 2003, p. 262, grifo do autor).<sup>11</sup>

Ou seja, desde pequenos estamos expostos a diferentes gêneros do discurso e vamos aprendendo a lidar com eles. A escola é responsável por criar oportunidades para refletir criticamente sobre os gêneros do discurso pelos quais o aluno já circula e promover a inclusão do educando em novos gêneros. Nesse sentido, a escola não é o único agente formador, isto é, saindo do âmbito familiar, os indivíduos vão ampliando suas experiências

---

<sup>11</sup> Bakhtin, M. (2003) **Estética da criação verbal**. Martins Fontes São Paulo.

com diferentes interlocutores e grupos sociais (conversas com amigos, consultas médicas, participação na igreja, assembleias no centro comunitário, etc). Em todos esses contextos circulam diferentes textos (orais e escritos), dos quais, gradativamente, aprendemos a participar.

Em um projeto político pedagógico que visa ao desenvolvimento da cidadania, se partirmos de temas norteadores tais como cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/nacionais, o ensino de línguas, dentre outros objetivos, visa a promover, através de experiências bem-sucedidas no uso da língua, a confiança do educando para lidar com textos em LE e língua materna e enfrentar os desafios de diversas práticas sociais cotidianas, adaptando-se, sempre que necessário, a diferentes usos da linguagem em contextos diversos. A adaptação ou adequação das nossas escolhas lingüísticas ao contexto de produção e, especialmente, ao outro, é fundamental nessa perspectiva. Conforme Bakhtin (2003), nosso uso da linguagem está regido pelo outro, pelos valores que são acionados em cada interlocução e pelos propósitos dos participantes em cada contexto de comunicação.

Retomando a organização do currículo de línguas, definidas as esferas de atuação humana e os temas norteadores relevantes para o contexto e a faixa etária dos educandos, podemos listar diferentes situações de comunicação (gêneros do discurso) que fazem parte desse campo temático, para então selecionar os textos que vão compor o material de ensino. Por exemplo, em relação ao tema “cidadania”, pode-se listar uma série de textos (orais e escritos): debates comunitários, atas de assembleias comunitárias, orientações quanto à separação do lixo, campanhas de saúde pública, formulários de adesão a trabalho voluntário, entre outros. Essas poderiam ser algumas possibilidades de gêneros do discurso a serem trabalhados em sala de aula. São os temas e os gêneros do discurso que vão justificar a seleção de textos, atividades de compreensão e de produção, reflexões interculturais e ideológicas, reflexões lingüísticas e formas de avaliação da aprendizagem.

Isso quer dizer que a lista de conteúdos lingüísticos terá que ser justificada pela relevância que possui para construir sentidos no texto (oral ou escrito). Nesse sentido as listas tradicionais de conteúdos curriculares – verbo ser/estar, verbos no presente, verbos no passado, verbos no futuro ou falar sobre si mesmo, falar sobre a família, falar sobre o trabalho – não



mais respondem às demandas criadas pelos contextos de comunicação relevantes para os educandos. Da mesma forma, os instrumentos e os critérios de avaliação devem espelhar o objetivo de ensino, orientando o aluno e o professor quanto a sua prática de sala de aula, às metas que atingiram ou que devem retomar e quais aspectos devem ser priorizados, e de que forma, no processo de ensino e aprendizagem da língua. Isso quer dizer que, em um ensino organizado e orientado pela unidade “gênero do discurso”, tanto os materiais didáticos quanto a avaliação não tratam dos recursos lingüísticos separando-os das práticas interacionais, já que o uso da linguagem sempre acontece em determinado contexto, com determinado propósito e com determinados interlocutores; de acordo com Bakhtin (1986, p. 92-93)<sup>12</sup>, “a forma lingüística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível”.

A partir das reflexões feitas até aqui, apresento a seguir alguns conceitos e práticas de ensino sob duas perspectivas: a perspectiva denominada de metáfora de aquisição, que reúne estudos que priorizam uma visão cognitivista da aprendizagem, e as metáforas de participação, perspectivas sociais que vinculam aprendizagem com participação (ver Schlatter, Garcez e Scaramucci, 2004, para uma revisão da literatura na área)<sup>13</sup>. Refletindo uma visão de aprendizagem como transferência de conhecimento, na metáfora de aquisição, o insucesso de aprendizagem está no indivíduo (falta de motivação, falta de estratégias de aprendizagem ou estratégias de aprendizagem inapropriadas do aluno). Na metáfora de participação, todos estão envolvidos: o insucesso na aprendizagem, portanto, poderia ser explicado pela marginalização de um indivíduo da comunidade, pelo pouco acesso que tem de participar de uma série de atividades ou pela falta de apoio de um interlocutor mais proficiente (o professor ou outros participantes). Isto é, as causas são sempre socialmente construídas, fruto de uma interação que está acontecendo de forma situada entre os participantes.

---

<sup>12</sup> Bakhtin, M. (1986) **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Hucitec, Sao Paulo.

<sup>13</sup> Schlatter, M., Garcez, P. e Scaramucci, V.R. (2004) O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**, 39 (3), p. 345-378.

Na metáfora de aquisição, as evidências de aprendizagem são obtidas através de dados independentes sobre o que foi aprendido após o ensino, geralmente através de testes e entrevistas antes e logo após o ensino, e mais tarde, para verificar o que foi retido na memória. Já na metáfora de participação as evidências de aprendizagem são deslocadas para o uso, ou seja, participação cada vez mais ampla e mais responsável numa comunidade. De acordo com Abeledo (2008, p. 150 e 169)<sup>14</sup>, aprender significa exibir mais responsabilidade e autonomia nas práticas lingüísticas e, assim, reorganizar as relações de participação, ter acesso a e controle de recursos e habilidades e da organização social de uma comunidade de prática. Voltando ao exemplo anterior, para quem rejeitava textos em outra língua, mostrar-se disposto a lidar com esses textos é uma forma de participar. Em cada contexto, as demandas serão outras; cabe à escola favorecer práticas pedagógicas que estimulem o protagonismo dos participantes, sua participação e reflexão sobre diferentes possibilidades de uso das línguas.

Voltando à metáfora de aquisição, nessa perspectiva o sucesso na aprendizagem é visto como a correção no uso de determinado aspecto gramatical (o subjuntivo, a diferença entre o pretérito perfeito e imperfeito), sem levar em conta tudo o que os falantes fazem nas práticas cotidianas. Na metáfora de participação, o sucesso é visto como interagir cada vez mais em diferentes práticas sociais. Como já vimos, nessa perspectiva, aprender é uma construção conjunta e isso inclui a construção dos próprios objetos de aprendizagem. De nada adianta o professor chegar em sala de aula com uma lista de coisas para ensinar se os demais participantes também não se orientam para a aprendizagem.

De acordo com Abeledo (2008), nos métodos de fazer aprendizagem de vocabulário em LE, “os participantes não buscam apenas man terem a intersubjetividade, mas também se orientam para a relevância de fazê-lo utilizando os recursos lingüísticos da língua estrangeira de forma aceitável e preferível”. A decisão sobre o que são práticas aceitáveis e preferíveis na outra língua está sob a responsabilidade dos participantes e resulta da relevância que eles próprios atribuem a essa negociação para a reorganização das relações de participação. Sempre ilustro essa questão com um exemplo prático: se, por exemplo, quero convencer alguém a fazer

---

<sup>14</sup> Abeledo, M. de L. (2008) Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula. Tese de doutorado. PPG-Letras, UFRGS.

alguma coisa, posso me deitar no chão e começar a gritar e espernear. Certamente, essa atitude será bastante convincente para alguns interlocutores. Para outros interlocutores e em outros contextos, no entanto, terei que lançar mão de outros recursos (entre os quais, recursos lingüísticos), que, levando em conta o que sei sobre meu interlocutor e o contexto de comunicação em que estamos, vão fazer mais sentido e ter mais sucesso.

Voltando aos bilhetes do início desta fala: a pergunta era: “Como professores de línguas, apaixonados pelo nosso objeto de estudo e preocupados com o desenvolvimento dos nossos alunos, como vamos lidar com essas produções textuais? ” Na perspectiva das metáforas de participação e entendendo o uso da linguagem como justificado pelos contextos de produção construídos pelos participantes, lidar com os bilhetes significa colocar-se na posição de leitores que levam em conta esse contexto de produção (interlocutores, propósito, veículo etc) e compreendam o bilhete como uma demonstração de afeto sem necessidade de “negociar” a correção lingüística. Por outro lado, é também papel da escola oferecer oportunidades de uso da língua em outros contextos, com outros possíveis interlocutores e propósitos que justifiquem a preferência por outros recursos para participar de uma forma adequada nessas outras situações de comunicação. É a reflexão sobre a variedade lingüística de forma contextualizada que é dever da escola ensinar. Nesse sentido, gostaria de mostrar para vocês, para concluir, um outro clipe, que resume plasticamente o que entendo como o objetivo do ensino de línguas.

O clipe “Subtext” (Tales of mere existence, Lev Yilmaz, <http://www.youtube.com:80/watch?v=400w4XnjEII>, acessado em outubro de 2008) mostra o processo de escrita de um e-mail de um homem para uma mulher, querendo convidá-la para um encontro após tê-la conhecido em um bar. Enquanto o autor escreve, ele expressa oralmente as razões para as escolhas lexicais que vai fazendo ao longo do texto, as alterações e opções que acaba selecionando em função do que quer e de como julga que a interlocutora vai interpretar o que está escrevendo. Este clipe ilustra o que entendo que é compromisso do ensino de línguas na escola: expor o educando a diferentes opções, refletir sobre elas relacionando-as ao contexto de produção e praticá-las em diferentes contextos, preparando-o para participar em novas práticas sociais de forma flexível, informada,

autônoma e responsável. Mais do que aprender os recursos lingüísticos em si, em uma perspectiva social de aprendizagem e de inclusão, torna-se fundamental, para ampliar a participação em diferentes contextos, estar sensibilizado para levar em conta o outro para adequar as escolhas ao que desejamos construir com ele. Voltando ao exemplo de convencer alguém a fazer alguma coisa, se, além do recurso de deitar no chão e gritar, podemos lançar mão de outros recursos aos quais tivemos acesso, talvez possamos ter mais sucesso no que queremos construir com o outro e participar nas práticas sociais que queremos.

Concluindo, vejo o papel da escola como fundamental para o desenvolvimento do letramento, para a circulação por diferentes textos nas diversas práticas sociais. A educação escolar e a educação lingüística devem promover oportunidades para que o educando possa:

- conhecer melhor e refletir sobre os contextos de uso da linguagem, o pertencimento (ou não) a esses contextos, oferecendo ao educando a possibilidade de, através da prática, vivenciar diferentes formas de participação, ampliando suas possibilidades de atuação na sociedade. Conforme afirma Garcez (2008, p. 56, grifos do autor): “propiciar o autoconhecimento do aprendiz cidadão, para que possa cruzar fronteiras culturais na sua própria sociedade, para dela participar como cidadão pleno”<sup>15</sup>;
- usar a língua (oral e escrita), levando em conta diferentes propósitos e interlocutores, para poder compreender (e continuar vivenciando) a noção de variedade e de adequação negociada e ratificada pelos próprios participantes;
- praticar (e não apenas repetir notícias sobre a existência) e, conseqüentemente, ampliar o inventário de recursos lingüísticos para poder selecionar e negociar, em cada novo uso da língua, o que é mais adequado (aceitável, preferido pelos próprios participantes) para conseguir dizer/fazer o que pretende.

---

<sup>15</sup> Garcez, P. M. (2008). Educação lingüística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira. In: L. Masello (Org.), **Portugués lengua segunda y extranjera en Uruguay**. Actas del Primeiro Encontro de Português Língua Estrangeira do Uruguai Montevideu: Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Comisión Sectorial de Investigación Científica, p. 51 – 57.

Espera-se que, com essas oportunidades, ao final do período escolar, **o aluno seja capaz de:**

- **circular** (através de sua participação),
- **com confiança** (porque já esteve em situação semelhante e aprendeu a negociar) e
- **flexibilidade** (porque confirmou que para negociar é preciso levar em conta com quem falo, com que objetivos, etc.),
- através de **diferentes textos** (orais e escritos),
- para poder enfrentar a complexidade e a diversidade intercultural do mundo contemporâneo.



# Cuatro Perspectivas en la Formación Docente<sup>1</sup>

Gabriel Díaz Maggioli  
[gabrieldiazmaggioli@hotmail.com](mailto:gabrieldiazmaggioli@hotmail.com)

## Introducción

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

## Los caminos de los Docentes de Docentes (DdD)

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

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

---

<sup>1</sup> Artículo publicado en el Cuarto Foro de Lenguas de ANEP, edición 2011.

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

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

Sin embargo, al margen de esta argumentación dicotómica, cabe agregar que no siempre se llega al aula de docencia de docentes desde estos dos caminos. Hay un grupo significativo de profesionales que lo hacen a



partir de una vocación certera y habiéndose preparado específicamente para la función de mediar la construcción de un conocimiento profesional que se basa simultáneamente en insumos teóricos aplicados a la práctica y en teorización de la practica a la luz de teorías públicas y privadas que los llevan a conformar un saber profesional específico e ineludiblemente pertinente a quienes lo desarrollan activamente. Existe también una vocación de servicio particular y específica a la tarea del DdD y que se orienta más hacia una perspectiva de justicia social (Zeichner, 2009) ya que buscan, por medio de su accionar, influir las condiciones de equidad y justicia que afectan a los alumnos de los sistemas educativos. Estos profesionales, tienden a verse a sí mismos como intermediarios en la concientización de los futuros docentes de lengua sobre como sus prácticas de aula puede afectar positivamente el futuro de los alumnos a quienes van a enseñar.

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

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

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

## El conocimiento profesional docente y su construcción

El escenario que acabo de plantear es uno que muestra tanto complejidad como inadecuación. Son más las avenidas de acceso a la profesión de DdD que ignoran la especificidad de la labor, que aquellas que la atienden. Lo que, es más, no existen, al presente, planes de formación de DdD que provean a los aspirantes de la preparación necesaria para el desempeño en el aula. Esto ha llevado a distintos autores a observar que, mientras que en el ámbito de la educación se aboga por la especificidad de una didáctica especial para cada campo del conocimiento humano, en el ámbito de la formación de docentes, esta didáctica especial no sólo no existe, sino que ha sido ignorada sistemáticamente (Loughran, 2006). En contraste con esta situación, el resto del mundo ha comenzado a conscientizarse de esta carencia y varias naciones están trabajando arduamente en la conformación de cuadros de formadores de formadores que no solamente actúan como mediadores del conocimiento profesional, sino que investigan y expanden el campo de conocimientos sobre la materia (Korthagen, et al, 2008).

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

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

- Los docentes aspirantes (Díaz Maggioli, 2004), traen al aula de formación docente una variedad de preconceptos sobre la enseñanza y el aprendizaje que devienen del llamado “aprendizaje por la

observación” (Lortie, 1975) y que son difíciles de modificar (Bailey y otros, 1996; Johnson, 1999; Margolinas, Coulange and Bessot, 2005; Childs, 2011; Sánchez, 2011).

- Es necesario develar y problematizar estos preconceptos durante el proceso de formación docente de forma que nuevas comprensiones sobre la enseñanza y el aprendizaje puedan construirse. Por ello, una de las tareas principales del DdD es ayudar a develar estos preconceptos y contrastarlos con la realidad áulica (Mangubhai, y otros, 2004; Malderez and Wedell, 2007; Haciömeroğlu, 2011; Verity, 2011).
- Los procesos de formación docente conllevan el riesgo de ser ineficaces en la modificación de estos preconceptos por lo que los DdD deben activamente buscar oportunidades para exponerlos, problematizarlos y ayudar a comprenderlos desde perspectivas alternativas a las que poseen los docentes aspirantes. En este sentido, la principal labor del DdD es la de mediar activamente la construcción del conocimiento profesional. (Perkins and Simmonds, 1988; McDiarmid, 1990; Kinach, 2002; Sánchez, 2011).
- El ámbito ideal para la elaboración de estas nuevas comprensiones es el aula de lenguas extranjeras. Esto implica que los docentes aspirantes deben poder contar con abundante acceso a alumnos y docentes de lenguas extranjeras durante su proceso de formación para así poder contextualizar las nuevas comprensiones derivadas de ese proceso, con la realidad del aula. (Shulman, 1986; Korthagen, 2001; Margolinas, Coulange and Bessot, 2005; Kansanen, 2009).
- El conocimiento docente es un constructo multidimensional y polifacético que involucra pensamientos, acciones, creencias, valores, destrezas, conceptos, principios, máximas y comportamientos específicos a la tarea de enseñar por lo que deben ser modelados por profesionales y en ámbitos profesionales. Así mismo, debe reconocerse que el conocimiento docente presenta “áreas grises” de difícil acceso que pueden convertirse en oportunidades para la investigación. (Shulman, 1986; Grossman, 1990; Korthagen, 2001; Loughran, 2006; Borg, 2006; Kansanen, 2009)
- El conocimiento docente, entonces, involucra aspectos conductuales, cognitivos, sociales y afectivos que deben ser reconocidos y atendidos en los procesos de formación. (Malderez and Wedell, 2007; Childs, 2011; Verity, 2011).

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

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

- Conocimiento pedagógico general – que incluye conocimiento sobre los alumnos y sus contextos, la institución escolar en la cual se encuentran insertos y el sistema educativo del cual la misma forma parte, a la vez que también incorpora un saber procedimental referido a aquellas técnicas y procedimientos metodológicos que se adecuan mejor al rango etario con el cual trabaja el docente.
- Conocimiento pedagógico de los contenidos – que se constituye en una categoría cercana a lo que podríamos denominar conocimiento didáctico, en tanto incluye tantos aspectos procedimentales como conceptuales y refiere al conocimiento sobre cómo enseñar un contenido específico a un determinado grupo de alumnos en el ámbito de un centro educativo y un curriculum particulares. En otras palabras, es este tipo de conocimiento docente el que diferencia al experto disciplinar o al pedagogo, del verdadero docente.

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

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

a. Saber “sobre”

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

b. Saber “cómo”

Este segundo tipo de conocimiento es de corte procedimental y hace referencia a las estrategias o comportamientos que el docente aspirante debe dominar para desempeñarse adecuadamente en el aula, la institución y el sistema educativo. Dentro de las estrategias podemos mencionar aquellas orientadas a promover el aprendizaje de todos los alumnos, las necesarias para identificar y delimitar (Mason, 2002) incidentes críticos a atender por medio de la propuesta didáctica, procedimientos de evaluación y seguimiento, formas de relacionamiento con diferentes actores institucionales (otros docentes, directivos o padres). Al mismo tiempo, este conocimiento, al ser procedimental, atiende a aquellas rutinas que conforman el accionar profesional esperado, como seleccionar estrategias que promuevan el pensamiento crítico necesario para la planificación y la evaluación y, por último aquellas necesarias para poder adecuarse a las siempre cambiantes condiciones docentes.

c. Saber “hacer”

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

conocimiento inherente a la comunidad de práctica en la cual se gestó indisolublemente ligado a la conformación y el mantenimiento de esa comunidad.

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

### **Cuatro perspectivas en la formación de docentes de lenguas extranjeras**

Díaz Maggioli (en impresión) identifica cuatro tendencias o perspectivas que han influido la formación de docentes de lenguas extranjeras en los siglos veinte y veintiuno. Tres de esas perspectivas surgen como reacción a la insatisfacción con perspectivas anteriores y, al instalarse en la práctica de formación profesional, descartan aquellos aspectos positivos que las perspectivas anteriores poseían. Sin embargo, existe una cuarta perspectiva que podría contribuir a contemporizar dicotomías y proporcionar una base teórica y práctica que permita a los docentes aspirantes el pleno desarrollo de sus capacidades profesionales. En la siguiente sección analizaremos estas cuatro perspectivas individualmente como forma de comprender el contexto de aplicación de las mismas y relevar sus fortalezas a la vez que puntualizaremos sus debilidades.

### **Mire y Aprenda**

La primera perspectiva a analizar surge a mediados del siglo veinte como reacción al descontento con los modelos de formación docente que se venían utilizando desde la instalación de la institución escolar a la sombra de la revolución escolar. Hasta el surgimiento de esta perspectiva la formación docente era vista como una labor de segunda categoría. Debido a la influencia de propuestas metodológicas tales como el Método Directo, la profesión docente se encontraba plagada de nativos de la lengua

extranjera que, sin mayor preparación para la función, se desempeñaban como docentes reproduciendo contenidos y procedimientos emanados de los manuales de enseñanza de lenguas populares al momento. Estos manuales, eran escritos por lingüistas que se concentraban en ofrecer una dosificación de estructuras gramaticales y lexicales, no muy diferentes a las utilizadas en el ámbito del método de Traducción Gramatical. Es así que a en la década de 1950 surgen los cursos intensivos de preparación de docentes de lenguas extranjeras que agregan, al análisis gramatical de la lengua (los nativos de la misma debían ser capaces de enseñarla y, al poseer conocimiento tácito de la misma eran incapaces de abordar una descripción estructural adecuada que la hiciera comprensible a los alumnos), una serie de procedimientos didácticos estándar que, supuestamente constituían las “mejores prácticas” en la enseñanza de lengua. Estos procedimientos fueron compilados por quienes desarrollaron esta perspectiva y se esperaba que los mismos fueran reproducidos fielmente a partir de su automatización durante el curso de entrenamiento docente, el cual consistía, generalmente, de clases demostrativas e implementación en grupos de práctica en forma intensiva por el lapso de cuatro semanas.

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

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

Una característica importante a destacar es que esta perspectiva surge como respuesta a la atención de poblaciones multilingües y es promovida principalmente por nativos del idioma, quienes la diseminan a

situaciones de clase monolingües dictadas por no nativos de la lengua. Es entonces que comienzan a verse las fallas de la perspectiva y se comienza a requerir que el DdD aspirante, sea formado de la misma manera por un DdD experto. A pesar de todos los esfuerzos realizados, esta perspectiva, al trasladarse a situaciones diferentes (cursos de mayor duración, poblaciones bjetivo disímiles, falta de recursos) comienza a ser criticada, principalmente en la década de los 60 cuando se da el mayor ímpetu en el desarrollo de la profesión.

## **Lea y Aprenda**

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

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

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

Las mismas críticas que se realizaron a la perspectiva anterior aplican a la presente. El conocimiento docente se define de forma unidimensional



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

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

## **Piense y Aprenda**

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

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

Otros factores que contribuyeron al cambio de perspectiva fueron la incorporación de la Investigación-Acción al canon de la metodología cualitativa, y la validación del conocimiento personal y las historias profesionales como formas válidas y confiables para la comprensión de

procesos humanos complejos, como lo son la educación, la enseñanza y el aprendizaje.

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

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

## **Participe y Aprenda**

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

Una respuesta tentativa podría darse a partir de una revisión del concepto de aprendizaje por el cual abogaron las tres perspectivas referidas al momento. Las tres perspectivas discutidas consideran al aprendizaje como un proceso que se desarrolla en la mente del individuo, ya sea a través de la creación de hábitos de desempeño profesional, o a través de una modificación de la base cognitiva por medio de la agregación o sustitución de estructuras existentes. Todas ellas, reducen el hecho de aprender a una

actividad que se realiza en solitario y en la cual el contexto puede, o no, resultar relevante.

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

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

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

Un detalle importante de esta progresión desde la periferia al centro de la actividad es que los participantes, al tener que alterar sus prácticas, y negociar y reificar nuevos significados para acomodar la participación de los novatos, tienen el potencial de desarrollar un tipo de experticia única, la cual ha sido denominada “experticia adaptativa” (Darling Hammond y Bransford, 2005). Según estos autores, un experto es quien ha desarrollado un repertorio de conductas que aplica eficazmente a diferentes situaciones. Este tipo de experto es denominado experto rutinario y podría decirse que era el objetivo perseguido por la perspectiva de “Mire y Aprenda.” Sin embargo, el buen docente no sólo posee un repertorio de técnicas eficaces (o teorías eficaces) sino que logra, mediante un proceso de reflexión profunda, adecuar su comportamiento a las necesidades contextuales que van surgiendo a medida que se involucra en las prácticas de la comunidad

que lo acoge. Al involucrarse, no solo va adquiriendo centralidad en su participación en las actividades de la comunidad, sino que va desarrollando “formas de ser, saber y hacer” que lo convierten en un profesional con la capacidad de responder al aquí y ahora y los desafíos que este momento presenta. En otras palabras, el devenir en experto adaptativo otorga al docente la posibilidad de desarrollar su “saber hacer” (Malderez y Wedell, 2007) para poder CONVERTIRSE en miembro integral de la comunidad.

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

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

## Apéndice

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

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

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

## Referencias bibliográficas

- Bailey, K.M., Bergthold, B., Braunstein, B., Jagodzinski Flesichman, N., Holbrook, M.P., Tuman, J., Waissbluth, X., and Zambo, L. J. (1996). The language learner's autobiography: Examining the 'apprenticeship of observation'. In Freeman, D. and Richards, J.C. (Eds.). *Teacher learning in language teaching* (11—29). New York: Cambridge University Press.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Childs, S.S. (2011). "Seeing" L2 teacher learning. In Johnson, K.E. and Golombek, P. R. (Eds.). *Research on second language teacher education: A Sociocultural perspective on professional development*. (67—85). New York: Routledge.
- Darling-Hammond, L. and Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey Bass.
- Diaz Maggioli, G. (2004). *Teacher centered professional development*. Alexandria: ASCD.
- Diaz Maggioli, G. (en impresion). *Teaching Language Teachers: Scaffolding professional knowledge*. Lanham: Rowman and Littlefield Education.
- Griffiths, M., & Tann, S. (1992) Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18 (1), 69-84.
- Grossman, P.L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Hacıömeroğlu, G. (2009). Examining a preservice secondary teacher's growth: Implications for teaching. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (2), 261—273.
- Hunkins, F. and Hammil, P. (1994). Beyond Tyler and Taba: Reconceptualizing the curriculum process. *Peabody Journal of Education*, 69, (3) 4 – 18
- Johnson, K.E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Kansanen, P. (2009). Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge? *Pedagogy, culture and society*, 17 (1), 29—39.
- Kinach, B. (2002). A cognitive strategy for developing pedagogical content knowledge in the secondary mathematics methods course: Toward a

- model of reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 18, 51–71.
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Oxon: Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education*. Oxon: Routledge.
- Loughran, J. and Russell, T. (Eds). (1997). *Teaching about teaching: Purpose, zassion and pedagogy in teacher education*. London: Falmer Press.
- Malderez, A. and Wedell, M. (2007). *Teaching Teachers: Processes and Practices*. London: Continuum.
- Mangubhai, F., Marland, P., Dashwood, A. and Son, J.-B. (2004). Teaching a foreign language: one teacher’s practice theory. *Teaching and Teacher Education*, 20, 291–311.
- Margolinas, C., Coulange, L. and Bessot, A. (2005). What can the teacher learn in the classroom? *Educational Studies in Mathematics*, 59 (1/3), 205-234.
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing*. Oxon: Routledge.
- McDiarmid, G.W. (1990). Challenging prospective teachers’ beliefs during an early field experience: A quixotic undertaking? *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 12–20.
- Perkins, D.N. and Simmons, R. (1988). Patterns of misunderstanding: An integrative model for science, math, and programming. *Review of Educational Research*, 58 (3), 303–326.
- Sanchez, H. S. (2011). El impacto de las experiencias previas de aprendizaje de una segunda lengua en la formación de profesores de idioma extranjero. *Revista de Educacion*, 3 (7), 121-143.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Verity, D. (2011). The reverse move: Enriching informal knowledge in the pedagogical grammar class. In Johnson, K.E. and Golombek, P. R. (Eds.). *Research on second language teacher education: A*



- Sociocultural perspective on professional development. (153—167).  
New York: Routledge.
- Vygotsky, L. (1934/1963). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scibner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge: Harvard University Press.
- Zeichner, K. E. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*.  
New York: Routledge.



# Developing Materials for Teacher Education<sup>1</sup>

Prof. Gabriel Diaz Maggioli<sup>2</sup>  
Instituto de Profesores “Artigas”

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

## Introduction

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

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

---

<sup>1</sup> Artículo publicado en el Octavo Foro de Lenguas de ANEP, edición 2015.

<sup>2</sup> Gabriel Diaz Maggioli is a teacher who applies the lessons learned in the classroom to his various roles as teacher educator, educational administrators, researcher and author. He currently works as tenured professor of TESOL at Instituto de Profesores “Artigas.” The presentation of this paper during the 8th ANEP Languages Forum was made in collaboration with Marina González (on site) and Lesley Painter-Farrell (through videoconference).

It is surprising that in this scenario, materials for teacher education, that is to say, those oriented at mediating the understanding of teaching and learning for newcomers to the field, have a tendency to operate from a top-down transmission pedagogy that oscillates between the prescriptions of research and the prescriptions of practice. Interestingly enough, these materials fail to capture the voices of other relevant actors in the process of language education while potentially being unable to faithfully bring to bear those practices that may make the process more contextually relevant to their participants.

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

#### **Four competing perspectives in teacher education**

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

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

The development of materials for these various contexts will also require the application of diverse perspectives in both their design as well as their implementation. For example, the delivery of short-term certificate programs would require the implementation of mostly practical activities. Because the goal of such programs is to equip individuals to be able to

manage a classroom and deliver instruction via a pre-designed curriculum, thus faithfully replicating a standard pedagogy, materials for these programs should contain ample models of best practices, repertoires of techniques, and practice oriented samples of how effective teaching can best be promoted within that pedagogical tradition. Additionally, activities that promote reflection on practice are incorporated as a way of adding an element of teacher learner autonomy to the programs. Underpinning these various resources is the belief that learning teaching is about “learning to do.”

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

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

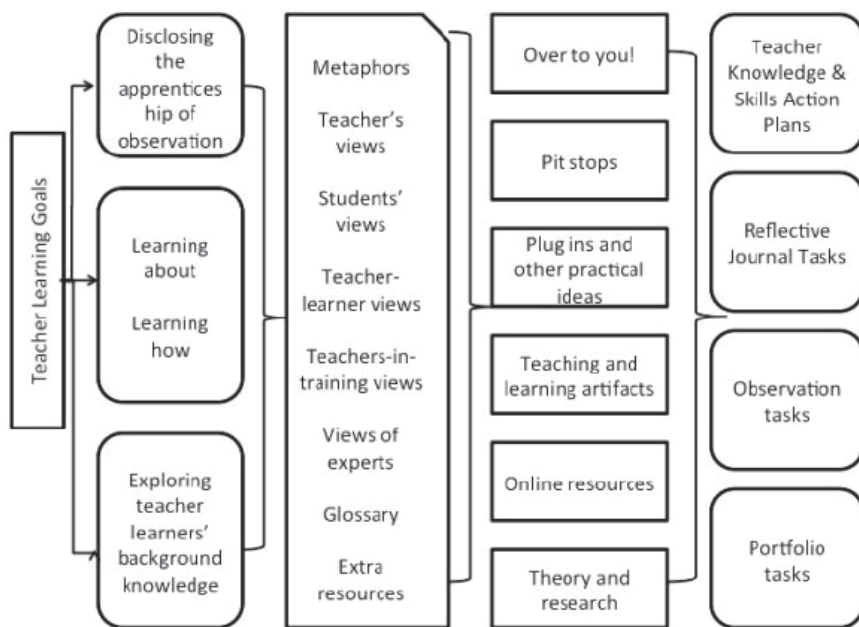
A fourth perspective began to emerge in the early 2000’s and with it came the realization that, in order to be able to do, one must know what to do, why, how, when and when not to. This perspective views teacher learning as the process of gaining progressively greater levels of participation in teaching communities, while engaging in thorough reflection as to how one’s actions affect others’. Materials within this perspective tend to be multimodal, multi-focus and multisource as they stem from the individual and collective practices of community members

and are used as semiotic tools for the negotiation of meanings around the activity. One clear advantage of these materials is that they hold the potential to bring together the three previous perspectives on teaching teachers.

### A framework for materials development in teacher education

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

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



Source: Original

## **Teacher Learning Goals**

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

Teacher learning goals are forward looking in that they encapsulate the synthesis of knowledge, skills and dispositions that a full-fledged member of a professional community deploys in order to undertake his or her task in the community. In this sense, learning goals should make reference to what Shulman (1986) refers to as “Pedagogical Content Knowledge” (PDK) which means the necessary knowledge that only a teacher possesses of how to teach a particular content to a specific group of learners in a given sociohistorical context. So, even when teacher learners are not yet full-fledged members of that community, the fact that they need to interact with learners whose learning takes center stage at the time of teaching, is an imperative that is best coded, for the sake of clarity, as PDK.

## **Accessing teacher learners’ beliefs**

Having established a learning goal, then it is time to specify what the nature of the goal is. Malderez and Wedell (2007) classify teacher’s knowledge into three distinct domains that require as many approaches to their development. Teachers need to know about teaching, learning, students, content and context. They also need to know how to go about mediating their students’ encounter with knowledge. The interaction in praxis of the two aforementioned knowledge domains, coupled with thorough reflection on the teacher learners’ actions, allows the emergence of a third domain of knowledge, of a more intuitive kind: learning to. It is through engagement with conscientious teaching oriented towards

students' learning (and not just the replication of theories or procedures) that this "learning to" emerges in teacher learners.

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

### **Providing input**

In order to counteract the pervasive effects of the apprenticeship of observation, a series of measures can be put into place via the involvement of teacher learners in receiving input connected to the teacher learning goals. For example, teacher educators may attempt to disclose the constructs that affect teacher learning via the use of metaphors. Metaphors are an example of an activity that engages teacher learners in thinking deeply about the situation at stake and that have the potential to bridge their "folk" PCK and that favored by the community of practice in which they are inserted.

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



prioritize and serve as a source of contrasts to the teacher learners' beliefs and other mental schemata.

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

### **Processing input**

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

In a recent publication (Diaz Maggioli and Painter-Farrell, 2016) the authors of a methods coursebook have used a number of strategies to bridge the gap among teachers' beliefs, the input about teaching and learning they are able to co-construct in their communities (albeit as peripheral participants still) and the validation of their appraisal of their actions accessed through reflection. The authors pose a number of tasks for student teachers to do as they disclose key professional knowledge and skills. Among them we count the "Over to you!" activities oriented towards teacher learners trying out, in a sheltered way, some of the key concepts associated with a learning goal. There are also "Pit stops" intended as stop points where teacher learners reflect on an experience or idea in order to move forward. Additionally, teacher learners are presented with teaching and learning artifacts (for example, samples of lesson plans, or samples of student feedback on the teachers' work) for them to begin appraising the effect of teaching on learning. Alongside these, there are sections of the materials that offer ready-made teaching ideas and procedures for student

teachers to incorporate to their teaching in the form of “plug ins” and “teaching ideas.” Finally, online resources and other materials connecting theory and practice are offered as a way of extending the input and familiarizing teacher learners with the practices popular in communities other than their own.

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

### **Reflecting and moving forward**

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

We said before that teachers’ beliefs are difficult to change. One way of promoting a shift from the apprenticeship of observation towards truly appreciating the needs for intervention of the community in which teacher learners work is to engage them in making explicit their educational platform as a consequence of having disclosed their beliefs and become acquainted—through theory, praxis and reflection—with these. This move can be best enacted by teacher learners building a portfolio on how their beliefs and practices have evolved and become more contextually relevant to the community in which they work. Each portfolio should contain not only an explication of the individual teacher learner’s evolving and emerging understandings about teaching and learning, but also, concrete evidences (known as artifacts) that show that a shift has actually operated.

This level of reflection goes beyond the perfunctory distinction of reflection in and on action, to encompass, as well, reflection through action.

## **Conclusions**

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

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

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

## References

- DIAZ MAGGIOLI, G. (2012). *Teaching Language Teachers: Scaffolding Professional Learning*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Education.
- DIAZ MAGGIOLI, G. and Painter-Farrell, L. (2016). *Lessons learned: First steps towards reflective teaching in ELT*. Oxford: Richmond ELT.
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- MALDEREZ, A. and Wedell, M. (2007). *Teaching language teachers*. London: Continuum.
- SHULMAN, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), pp. 4—14.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

## TIC y formación de docentes de lenguas. Nuevas competencias y nuevos desafíos<sup>1</sup>

Víctor Hugo Sajoz Juric  
[vsajoz@gmail.com](mailto:vsajoz@gmail.com)

Soy, ante todo, usuario de tecnologías, o sea alguien que por esas cosas de la vida y de la profesión tuvo que aprender a usar algunos dispositivos para poder dar clases, principalmente en la modalidad a distancia. Mi gran desafío en la institución para la que trabajo fue que cuando las autoridades me invitaron a hacerme cargo del área de educación a distancia, el 95% de mis colegas me dijeron que en el área de las lenguas era imposible enseñar a distancia. Entonces pensé que algo no estaba bien y empecé a trabajar en un proyecto y felizmente creo que hemos podido avanzar y parte de ese avance es lo que voy a compartir hoy con ustedes.

Tenemos que empezar por definir lo que consideramos “tecnologías”. Quizás muchos de ustedes ya están familiarizados con algunas definiciones, como punto de partida para que hablemos de lo mismo, yo adopto la de González y Schiffer que dicen que “es el conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas, soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión de la información”. Nada nuevo, pero es un buen punto de partida para lo que pretendemos abordar luego.

De forma sintética podemos afirmar que estas tecnologías de la información y de la comunicación, consciente o inconscientemente, nos están planteando nuevas realidades en la educación y nuevas realidades en el aula. Los especialistas dicen que es imposible hablar del uso de tecnología en el aula sin hablar de un proceso de innovación. A este proceso de innovación generalmente se lo define como un “proceso de cambio en las organizaciones que deciden tomar ese camino, es un cambio que tiende a una mejora de la situación en la que se está trabajando”. Esa mejora debe ser el fruto de una planificación determinada para que su camino no sea arbitrario, sino que, justamente, sea determinado de antemano y esto atañe tanto a las prácticas pedagógicas como también al desarrollo profesional e institucional donde todos nosotros como profesionales de la

---

<sup>1</sup> Artículo publicado en el Segundo Foro de Lenguas de ANEP, edición 2009.

enseñanza de lenguas estamos más directamente implicados. Evidentemente, lo antes expuesto no puede realizarse sin el compromiso y la comprensión de las instituciones que enmarcan este tipo de trabajo. En este punto, creo que es válida una aclaración: yo uso la palabra cambio y la palabra innovación y a menudo suelen preguntar cuál es la relación real existente entre ambas. Mi experiencia me ha servido para apoyar la hipótesis de que la innovación es iniciada por aquel docente, quizás vehementemente utilizador de tecnologías, que afirma y defiende que las cosas deben hacerse de tal o cual manera y que, muchas veces, gracias a esos primeros pasos luego se suma una comunidad que paulatinamente lo va siguiendo; de esa forma las instituciones van sumándose a proyectos más integradores. Ese proceso de innovación no implica en absoluto demolición de lo existente, por el contrario, se trata más bien de procesos de diálogo y de reconstrucción: no es cuestión de decir “borrón y cuenta nueva, empezamos de nuevo y ahora con tecnología” sino que tenemos que instalarnos en los marcos preexistentes a la situación que se quiere modificar. Lo ideal es pues lograr un fenómeno que sea conservador y evolutivo, en lugar de otro que sea drástico y revolucionario. Sabemos bien que esos movimientos drásticos y revolucionarios duran lo que duran los espíritus drásticos y revolucionarios y después el tiempo se encarga de borrar algunas cosas, algunas huellas.

En lo que hace a la aplicación de tecnologías, muchos autores están de acuerdo en que el cambio de paradigma que implica esta nueva configuración del mundo nuevo en donde las tecnologías están tan presentes, implica intentar hacer diferentes saltos. Saltos que van de lo que se llama la sociedad industrial a la sociedad de la información. Aquí la información es la herramienta de trabajo de todos y la tecnología pasa a ocupar un lugar central, en particular en la capacitación continua y permanente. Debemos enfocarnos entonces no de acá a las próximas horas, no de acá a mañana sino en estructuras que sirvan a una formación completa y de larga data, con curriculum flexibles y abiertos que permitan la modificación y la actualización permanente basada en la atención de las necesidades de los estudiantes. Por otro lado, en vez de trabajar aisladamente siempre precisamos estar en redes, en asociaciones con otros colegas y con otras instituciones. En definitiva, lo que se está planteando es esta interacción de conocimiento, aprendizaje, comunicación y tecnología en un solo gran “paquete” que sería el de la formación.

Ahora bien, ¿qué ha pasado y está pasando en la aplicación de tecnologías para la enseñanza de lenguas? Quienes han estudiado este

tema en profundidad afirman que se pueden marcar dos grandes etapas: antes de los años 80 y después de los años 80. Antes de los 80 lo que sucedió fue que todas las corrientes metodológicas que fueron emergiendo progresivamente, de alguna forma coincidían con los estudios psicológicos, lingüísticos, psicolingüísticos y metodológicos que iban acompañando al nacimiento de esa nueva corriente metodológica. Dicho de otra manera, existía un sustento teórico de una metodología y los docentes eran formados para la implementación de esa metodología en base a los principios que esas tecnologías iban aportando y exigiendo. Después de los años 80 lo que ocurrió fue una irrupción de las tecnologías sin que hubiera una convergencia directa con alguna teoría que justificara su uso en esa área. No tenemos una corriente metodológica que justifique el uso de tecnología para la enseñanza de lenguas. En realidad, la afirmación suena muy fuerte. Lo que tenemos con las tecnologías es una especie de apropiación de diferentes partes de diferentes teorías que actualmente están sustentando su uso en la enseñanza de lenguas. Si quisiéramos encontrar una teoría como tal que nos justifique el uso de tecnologías difícilmente lo lograríamos. Existen aportes importantes desde la sociolingüística y desde la psicolingüística que han generado nuevas miradas de especialistas que han fundado grupos de trabajo que están buscando justificaciones para la inserción de estas tecnologías. ¿Qué sucedió con las primeras aplicaciones? Lo que siempre sucede cuando se aplica algo porque la “moda metodológica” lo impone: en vez de evolucionar, lo que se hizo fue involucionar porque había que utilizar las tecnologías, como sea, y ese “como sea” implicaba hacerlo dentro de lo que las tecnologías me dejaban hacer. Es posible afirmar que casi se vuelve a la época del behaviorismo con todo lo que ya sabemos que eso implicaba para el caso de las lenguas, lo cual es aún más significativo cuando observamos que esta tendencia coincide con el auge del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Quizá lo que se hizo fue apropiarse rápido del instrumento sin procurar una aplicación consensuada y debidamente justificada sobre la base de la potencialidad que esos tecnofactos proporcionaban.

Analizándolo desde otro punto de vista, lo que no se estaba teniendo en cuenta es que ya el futuro no es lo que era; las cosas están cambiando y van a seguir cambiando a grandes pasos. Como dicen algunos autores, lo único previsible es lo imprevisible y lo único estable es lo inestable. Esto plantea una situación bastante desafiante para la implementación de tecnologías considerando que el conocimiento ya no es ni lento ni estable,

con lo cual lo único cierto es la incertidumbre al momento de tomar decisiones. Es necesario entonces generar nuevas teorías y nuevos modelos aplicables a los encuadres de las exigencias actuales. Hablar de tecnologías, consideradas como colaboradoras, como competidoras o como enemigas, implica poder tener en claro que requieren nuevos saberes y nuevas competencias. Y también implica aceptar que muchos de nuestros alumnos, ya han desarrollado esos nuevos saberes y esas nuevas competencias. De ahí en más, deberemos analizar la posición que adoptaremos como docentes para enfrentar a esa realidad que parece chocarnos tan duramente.

Al reflexionar sobre las aplicaciones que las tecnologías me permiten para la enseñanza de lenguas, existe una tipología denominada Competice ([www.competice.fr](http://www.competice.fr)). Estas competencias están publicadas en un sitio en donde se aborda justamente el tema de las competencias exigibles tanto para el docente como para el alumno. De forma general, se establece una categorización de las diferentes instancias válidas en el uso educativo de tecnologías. Dicha categorización es aplicable a todo tipo de área y se adecua a la enseñanza de lenguas. En resumen, se parte de lo concretamente presencial, hacia el otro extremo que implica una enseñanza de lenguas completamente a distancia.



En el primer caso, utilizar tecnología sería simplemente introducir una presentación de diapositivas, o insertar diferentes medios para la



enseñanza en clase, por ejemplo: material de proyección, video, los CD que seguramente todos trabajamos, algunos sitios en Internet, etc.

En el segundo caso, las tareas propias de lo presencial se verían aumentadas por otro tipo de tareas donde el alumno estuviera trabajando más o menos autónomamente pero sólo para reforzar las actividades pensadas para la enseñanza presencial. Por ejemplo, podemos pensar en la diagramación de cursos pre-publicados en Internet. Una vez terminada una clase, se suben los materiales para que los alumnos puedan tomarlos, trabajarlos y seguir avanzando por su cuenta, con mayor o menor control por parte del docente.

En los dos casos siguientes, en lo que se llama el presencial aligerado, se reemplazan instancias presenciales completas por secuencias virtualizadas o digitalizadas en algunos casos, con o sin la posibilidad de que exista algún tipo de trabajo colaborativo entre los alumnos destinatarios de esas actividades. Progresivamente, la presencialidad se reduce bastante y la mayoría del trayecto de formación pasa a ser virtual. Evidentemente, la intervención del docente pasa a ser mayor que en los casos anteriores porque debe asumir algunas funciones que en los primeros casos, en donde lo presencial todavía es bastante importante, no las tiene.

Finalmente, el presencial inexistente es una modalidad en la que todo se realiza directamente en entornos virtuales, lo que implica un rol completamente nuevo por parte del docente en lo que se refiere a organizar, por ejemplo, las tutorías y las actividades para sus alumnos.

En todos estos casos, sabemos que Internet es la gran fuente de información y la gran fuente de documentación para todos los docentes. Me parece importante rescatar que cuando hablamos de los recursos que me permite Internet, siempre vamos a poder clasificarlos en dos grandes familias. Los recursos brutos: es el documento, es el sitio tal como lo encuentro en Internet. Mientras que el recurso pedagógico es, un documento o un sitio que puede ser interesante para trabajar en una clase, con el agregado de alguna actividad diseñada por el docente para la utilización de la lengua extranjera en una clase dada. De esa forma, el recurso bruto se convierte en recurso pedagógico para cualquier curso de lengua. ¿Cuáles son los principales obstáculos? Por un lado, así como sabemos que Internet es una gran fuente de información, también sabemos que es una fuente en la que tanto docentes como alumnos pueden “ahogarse” muy fácilmente, debido a que el flujo de información y de sitios disponibles es realmente enorme. No obstante, esto, es sabido que nada es menos propicio para algunas actividades con determinados objetivos que

pedirles a los alumnos: “Vayan y vean lo que encuentran sobre...” En ese caso, el alumno puede identificar cualquier cosa y cualquier cosa que aporte deberá ser válida porque no hubo una guía por parte del docente. Es imprescindible parametrizar la búsqueda para encontrar algo que sea de real utilidad a los objetivos que perseguimos. Por otra parte, es sabido que todos los sitios cambian permanentemente, que su temporalidad es acotada y que esto puede traer algunas consecuencias negativas para cualquier proyecto. En cuanto a las ventajas, hay que destacar que la actualización de la información es permanente, la riqueza enciclopédica de las publicaciones es abrumadora y la multicanalidad (un mismo documento puede concentrar diferentes soportes) es pedagógicamente muy valiosa para el caso de las lenguas.

Ampliando la mirada, es importante analizar la trilogía propuesta por Bouchard:

#### **Ejercicio, actividad, tarea**

- **Ejercicio:** trabajo sobre material lingüístico fabricado (ej: ejercicios estructurales).
- **Actividad:** trabajo sobre material lingüístico auténtico, pero sin implicar comunicación entre los discentes. => **tarea cerrada**
- **Tarea:** trabajo que aborda no sólo material auténtico, sino que incita a una **comunicación auténtica** entre los discentes.

**Bouchard, *Le Français dans le monde* N° 192. 1985.**

En la didáctica de lenguas en general y no solamente de lengua extranjera, puedo establecer fácilmente esta trilogía al momento de diseñar materiales para cualquier curso. Por un lado, se encuentra el ejercicio, el de uso más corriente, cuyo mejor ejemplo es el de los ejercicios estructurales, la frase vacía con un tiempo verbal para completar, con un pronombre faltante, con una forma del adjetivo que el alumno debe proponer, etc. Se trata de una propuesta completamente “fabricada”, completamente artificial, completamente antinatural. Luego pasamos a la actividad que se relaciona más directamente con material lingüístico auténtico, al igual que la tarea que es el escalón siguiente; ambas implican utilizar material auténtico. Es importante recalcar que la actividad no implica comunicación entre los alumnos, mientras que la tarea implica esencialmente, que para

poder ejecutarla y realizarla debe existir comunicación entre los alumnos y que, en lo posible, esa comunicación debe circular en la lengua de estudio, lo cual potencia y resignifica los momentos de utilización de esa lengua de estudio como marco para la intervención del docente en los momentos en que sea necesario. A su vez, esa comunicación necesaria entre los alumnos para la realización de una tarea determinada es, de alguna forma, mucho más auténtica que cualquier otro tipo de comunicación. Muchos teóricos postulan que esas situaciones podrían ser consideradas como las únicas situaciones auténticas de comunicación porque allí están interviniendo los alumnos, tratando de resolver un problema y para eso el único mecanismo que tienen a su disposición es la lengua extranjera. Su uso es entonces el más próximo que se podría establecer de lo que es el uso real de la lengua.

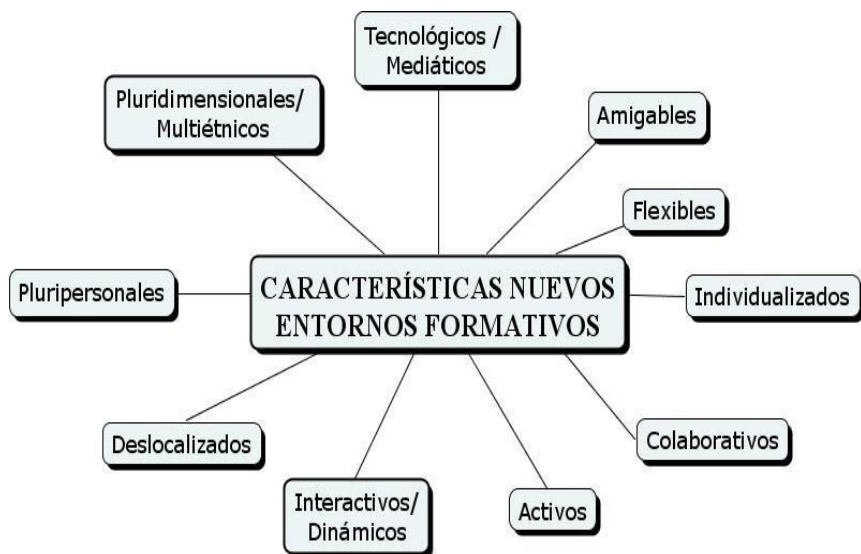
Según Nunan, la tarea implica por un lado establecer objetivos y por el otro pensar en soportes, pensar en la actividad, en la consigna, pensar en qué va a hacer el alumno, en qué va a hacer el docente y seleccionar el dispositivo en el que voy a implementar todo esto. Al rescatar esto y al aplicarlo al uso de tecnologías, vemos en ellas unas herramientas terriblemente potentes para poder desarrollar cualquier tipo de tareas que se quiera diseñar para los alumnos. Una afirmación de muchos, y que me parece interesante y que se relaciona con lo que es aprendizaje propiamente dicho, es que no alcanza ni con recorrer hiperespacios, ni con navegar ni con dialogar; es necesario que se piense en una serie de operaciones en las que el alumno realice todo eso con vistas a un fin, con un proyecto social a lo cual le podemos sumar en una situación comunicativa real. De esta manera, cerramos el círculo de las posibles aplicaciones en el área de las lenguas.

Y ahora nos toca a nosotros la peor parte porque hasta ahora todo suena muy lindo, las aplicaciones cierran muy bien, los teóricos tienen razón en casi todo lo que vienen diciendo hasta ahora, pero ¿qué pasa con los docentes?

Simplemente podemos afirmar que el docente de lenguas recupera esta carátula de “ingeniero de los aprendizajes”, lo digo desde la perspectiva de lo que justamente se llama la “ingeniería de la formación”. Antes de diseñar cualquier dispositivo lo que se hace es un trabajo de ingeniería, partiendo de necesidades y estableciendo diferentes etapas de diseño en donde, dentro de esa ingeniería, su rol principal va a ser el de acompañar a sus alumnos. La descentración del caudal comunicativo es también característica de estos dispositivos. El docente deja de ser el iniciador de los procesos, dejando ese lugar a todo el grupo con el que esté

trabajando. Para ello, considero importante asociar al concepto de tarea con el de guión pedagógico. Todos sabemos lo que es un guión cinematográfico, es decir, es el texto más todas las indicaciones que acompañan a cada escena. Con el mismo criterio yo puedo hablar de guión pedagógico y en el caso de las lenguas, en el caso de un aprendizaje basado en tareas para lenguas, ese guión pedagógico implica pensar en las situaciones, principalmente en simulaciones de la vida real, que pueden causar o no dramatizaciones, simulaciones globales, etc. En este caso, el docente va a tener la posibilidad de planificar y prever todos los puntos requeridos para la realización de esa tarea y de ese guión. Por ejemplo, si decimos que los alumnos necesitan comunicarse para desarrollar una tarea, necesitamos pensar en el canal de comunicación (mail, chat, llamada telefónica, etc.) y en la intervención del docente. De acuerdo al tipo de guión, y al tipo de tarea que diseñemos, varía el tipo de canal y el dispositivo tecnológico que voy a poder utilizar. Todo eso depende de esta función del ingeniero de la formación que debe analizar todos esos aspectos.

Asociar tareas o guiones es asociar ideas en una consigna específica prevista por el docente, que lleve a una producción determinada en base a la utilización de recursos predeterminados y que se encuadre en las potencialidades de un dispositivo general. Todo lo cual debe acercarse principalmente a la vida real de los alumnos en un ámbito en el que se integre a todos a través de un diseño didáctico que exija un trabajo colectivo, colaborativo y cooperativo por parte de todos los destinatarios de esas tareas. En definitiva, podemos hacer cosas notablemente diferentes a lo que se hace en los entornos tradicionales y esto genera, como afirma Cabero, una serie de nuevos escenarios. En este sentido, retomo simplemente que los escenarios virtuales de formación tienen todas las características que figuran en la imagen que sigue y todas son aplicables al área de las lenguas. No escapamos a estas consideraciones generales.



Todos estos nuevos entornos van a ser tecnológicos y mediáticos, con lo cual debemos, simplemente, pensar en ese cúmulo de tecnologías que el docente ya tiene, que el alumno también ya tiene y tenemos que analizar las diferentes posibilidades para que esos entornos sean los propios de los planes de formación de lenguas. Desde esta nueva perspectiva, ¿qué pasaría a ser ahora un documento auténtico utilizable en el área de lenguas? ¿Cuáles son las características de esos documentos auténticos? ¿Cuán artificiales pasan a ser los documentos auténticos que hasta ahora se venían utilizando?

Se dice también que estos entornos tienen que ser amigables, es decir que ni los docentes ni los alumnos deben ser tecnólogos para poder hacer uso de esos espacios. La idea es no caer en situaciones en las que el pino no deje ver el bosque, es decir que no se requiere saber programar dispositivos para poder utilizarlos. Se los puede usar perfectamente sin saber cómo funcionan. En esto nos podemos plantear lo que acontece con los materiales que ya se vienen editando en formato papel: ¿por qué seguir usándolos si tengo otros que me van a seguir enriqueciendo el trabajo? ¿Cómo se pueden adaptar materiales que no solo sean realmente auténticos, sino que también apelen al uso de diferentes canales de

comunicación para lo que llamamos aprendizajes desde lo cognitivo, desde lo significativo?

Se afirma también que deben ser flexibles. Debemos atender todo lo posible las necesidades de los estudiantes y esto se relaciona con una atención diferenciadora que permita establecer, por ejemplo, recorridos personales. Será todo un desafío configurar itinerarios que sean más personalizados que los que estamos acostumbrados a diseñar. Para esto, ¿qué herramientas podemos utilizar para personalizar esos recorridos?

Por otra parte, deben ser colaborativos. Revisemos las diferencias entre cooperación y colaboración. La cooperación es “yo más el otro”, cada uno hace su parte, las sumamos y se obtiene un trabajo. En el trabajo colaborativo, es decir, “yo con el otro”, juntos llevamos adelante un trabajo. Por eso es que en el diseño de tareas se habla mucho más de colaboración y no tanto de cooperación porque la cooperación no haría más que duplicar lo que se hace a menudo en el aula: “Vos encárgate del capítulo 1 y 2, yo me encargo del 3 y el 4, lo pegamos y sale un trabajo”. Eso es cooperar, por llamarlo de alguna forma. Colaborar es “juntos hacemos del 1 al 4”. En este sentido, si estamos pensando en trabajos colaborativos en donde se deben establecer etapas comunicativas para las que me puedo cuestionar ¿cómo las voy a rediseñar?, ¿cómo voy a incentivar que los alumnos realmente se vuelvan colaborativos en esas clases y cuáles van a ser los nuevos roles que los docentes y los alumnos van a jugar? Dicho de otra forma, ¿cómo un docente se vuelve motivador de colaboradores?

Los entornos deberían ser también activos: hay que potenciar el aprendizaje lingüístico, evitando el aprendizaje memorístico. Activos en el sentido de hacer un uso real de la lengua, o sea que el uso de la lengua esté en permanente movimiento y que el alumno aprenda desde el uso real de la lengua y no desde un aprendizaje completamente externo. Por lo cual, vamos a ver cuánto tiempo más vamos a poder seguir manteniendo algunas de las actividades que se están proponiendo en presencial frente a los nuevos enfoques.

Cuando se afirma que los entornos deben ser deslocalizados, asumimos que estos dispositivos anulaban toda frontera espacial que obstaculice la obtención de un material que no se encuentre en proximidad física con mi entorno de trabajo. Disponemos de una institución mundial que me provee casi todo lo que sea necesario. Debemos analizar entonces la composición de nuestras nuevas bibliotecas, ¿qué vamos a guardar como materiales?, ¿qué vamos a incentivar en los alumnos?, ¿sobre qué tenemos que trabajar nosotros como docentes?

Interactivos y dinámicos. Lo principal aquí es prever interacciones, principalmente alumno-docente, pero también alumno-alumno(s), es decir la comunicación entre pares, como elemento fundamental de la construcción. En este aspecto se vuelve central el correcto manejo del error como estrategia pedagógica – didáctica, ya que nada es más enriquecedor o motivador para un alumno que la resolución colaborativa de los errores.

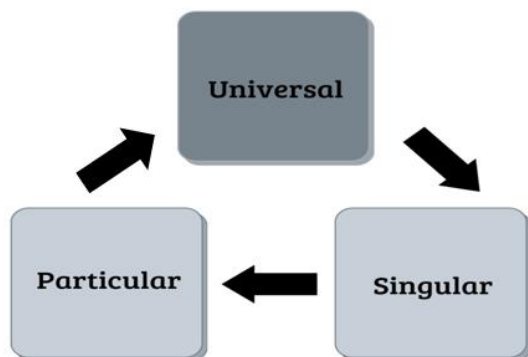
Pluridimensionales y multiétnicos. En este punto debemos abordar lo intercultural y/o lo pluricultural. En cuanto a la posibilidad de disponer de materiales que realmente abren ventanas, puertas al mundo y donde realmente todos los alumnos pueden tomar contactos reales con otras dimensiones y desde ahí comparar y potenciar, aceptar y hasta defender sus estructuras propias.

A modo de cierre de esta primera etapa y avanzando hacia la conclusión, podemos afirmar que el peor error es utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para realizar las mismas cosas que se realizan con las tecnologías tradicionales. Calcar, transponer, no nos lleva a nada. Tengamos siempre en cuenta que los medios son instrumentales y que lo que más cuenta son los objetivos para los cuales se los utilizan.

Los invito ahora a profundizar un poco más la visión sobre nosotros mismos como docentes y en la formación permanente y nueva de los futuros docentes. A lo largo de una investigación que realicé en mi facultad, intenté saber qué pasaba con las representaciones que tenían mis propios colegas sobre el uso de tecnologías, en especial, en lo que hace al uso de la tecnología para la enseñanza a distancia en una carrera universitaria. Dicho trabajo me fue útil para sacar muchas ideas y empezar a darme cuenta de algunas cosas que, si bien parecen muy evidentes para muchos, no lo son tanto.

Para mi estudio, adopté la teoría de las representaciones, no las representaciones sociales como las que se manejan más corrientemente. Yo adopté un autor francés, Salaberry, que habla de las representaciones de los docentes en las etapas de formación. Él define estas representaciones como “la capacidad que cada uno de nosotros tiene para hacernos de una imagen de un objeto, de algo”, que sería en este caso el uso de las tecnologías para la enseñanza de lenguas. Aplicando esta teoría, encontramos algunas dificultades. La representación es siempre un producto y un proceso, nunca son estables, es decir, que siempre estamos cambiando nuestras representaciones en alguna forma, siempre están en movimiento, siempre las representaciones funcionan en base a un objeto,

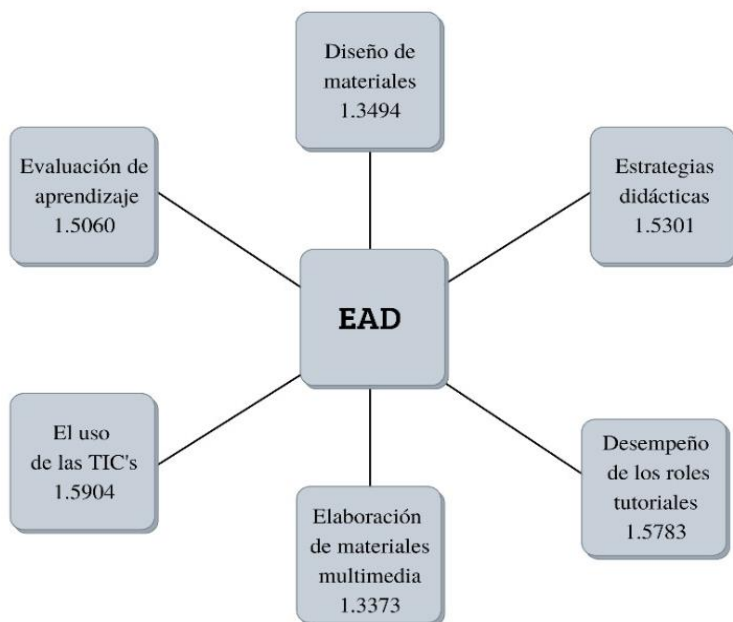
a eso sobre lo cual yo me estoy haciendo una idea. Su observación es bastante limitada porque es como la comprensión oral o la comprensión escrita que yo solamente puedo ver una vez que el alumno completó una ficha pero en realidad siempre quedan mis serias dudas sobre el mecanismo que el alumno puso en práctica para completar dicha ficha. Salaberry afirma que todas las representaciones completan permanentemente este circuito:



Tenemos una representación que, en contacto con otra, se va modificando. Si un grupo completo logra modificar todas sus representaciones y todos llegan a tener la misma representación, estamos ante una representación dominante. Me interesó esto porque si uno quiere iniciar un proceso de innovación en el uso de las tecnologías, nada mejor que saber sobre qué terreno se está trabajando. Es decir, debemos preguntarnos cuáles son las representaciones de los docentes de lenguas, para analizar desde allí cómo se puede empezar a modificar o hacer que esas representaciones se positiven.

El siguiente cuadro muestra la opinión de mis colegas a través de una encuesta. Les pregunté: “¿En qué les parece que se deberían formar para usar las tecnologías y para hacer uso de las tecnologías en algunos dispositivos a distancia?”





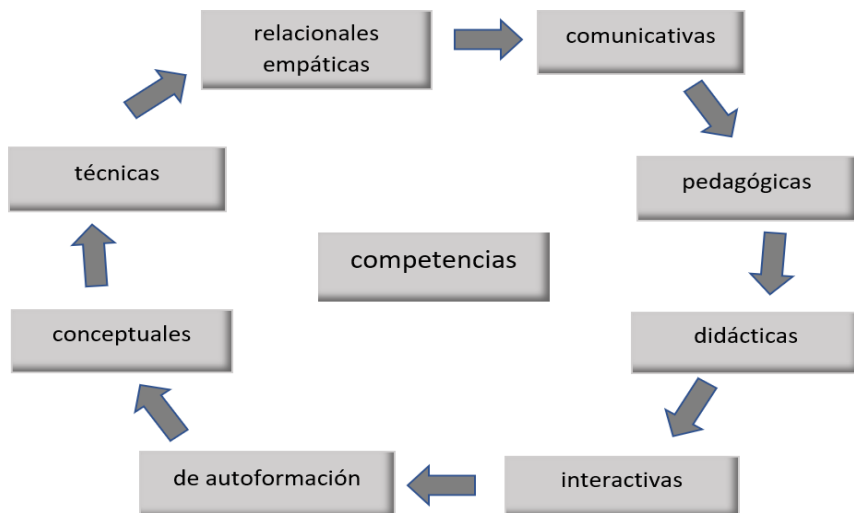
*(Los puntajes más cercanos a 1 son los considerados más necesarios)*

Se observa en la parte inferior del cuadro, que la elaboración de materiales multimedia aparece como uno de los rubros más necesarios, el diseño de materiales es el segundo y de ahí en más se van liberando las necesidades. Ni estrategias didácticas, ni roles tutoriales, ni evaluación, ni uso de tecnología en general aparecen como cuestiones prioritarias. Cuando logré hablar con alguno de esos colegas que habían marcado prioridad para elaboración de materiales multimedia, descubrí que se trataba de docentes que estaban convencidos de que primero había que aprender a usar tecnología para después recién saber qué se hace con ella en algunas clases. Tenían la representación de que había que saber “programar”, para que cada uno pudiese hacer sus propios materiales, sus propios sitios, su propio CD con toda la información. De ahí que, al analizar otros cruces de información, surgía que todo lo que ya se había aprendido, es decir, didáctica de la lengua extranjera, evaluación, formas de conducir el proceso de adquisición, etc. parecía no ser necesario. Es decir, los colegas consideraban que ya contaban con esa formación para entornos presenciales y que no era necesario actualizar esa formación para insertarse en los nuevos entornos virtuales. Por ejemplo, para elaborar un material, el

84% de mis colegas opinaban que era terriblemente más complicado, costoso y complejo elaborar materiales para educación a distancia usando tecnologías. Esos mismos colegas concebían que si no sabían de tecnología no podían elaborar materiales, lo que complejizaba la tarea.

Creo que el gran problema que se está teniendo es que las TIC siguen cumpliendo con una función periférica dentro de la planificación didáctica de las clases. Analizando las nuevas situaciones, es importante llegar a un uso esencial de las tecnologías. De alguna forma, lo que se sigue manteniendo es justamente este uso periférico de las tecnologías que repite lo que sucede en presencial. Quiero trabajar con los tiempos del pasado, voy a buscar un texto en Internet que contenga tiempos en pasado y luego llevarlo a la clase. Eso no es usar tecnologías para enseñar lenguas. Eso es aplicar y transponer desde lo presencial hacia lo que se supone virtual. Lo ideal sería, poder adoptar una posición nodal o central donde, desde el uso de las tecnologías, planifico y llevo adelante cualquier tipo de actividad para la enseñanza de lenguas.

Cada instrumento, cada documento que se encuentra en Internet, que me pueda parecer interesante, hace que la perspectiva didáctica para su uso sea diferente, siempre y cuando yo no lo piense desde lo presencial, porque, caso contrario, estoy repitiendo viejas formas aplicadas a nuevas bases. Por eso es que cuando se habla de competencias se las puede resumir de la siguiente manera:



Por un lado, podemos empezar por las relacionales empáticas, es decir, la necesidad de “ponerse en la piel del otro”, no para saber cómo el otro va a recibir las actividades que yo le voy a proponer, sino para saber qué es lo que aporta el otro. Cuando afirmamos que nuestros alumnos ya han incorporado la tecnología, debemos considerar entonces cada vez que les proponemos algo, el impacto que se va a lograr en ellos en base a lo que se haya planificado. Digo esto porque muchas veces hablando con colegas descubro que muchos pasaron un fin de semana atroz planificando algo para sus alumnos y al momento de concretar la propuesta, la actividad se consume en poco tiempo.

En el caso de las competencias comunicativas, implican aprender a comunicarse con los alumnos de otras formas. Las tecnologías están provocando no sólo que se modifiquen las funciones, sino que cada docente deba diseñar estrategias que sean comunicativas y enriquecedoras para el proyecto que se quiera llevar a cabo. Competencias pedagógicas, evidentemente al momento de decidir los aspectos que hacen a la implementación de tecnologías didácticas, por todo lo que dijimos anteriormente, en cuanto a qué y cómo, cuándo y por qué diseñar actividades con tecnologías. Interactivas, por estar relacionadas con las comunicativas, es decir, abandonar algunas prácticas que por lo menos en mi institución parecían bastante comunes: el docente solo, aislado, produciendo material. Evidentemente, producir material papel en esas condiciones es muy fácil: imprimo, recorto, pego, escribo y saqué un hermoso cuadernillo de cien páginas. Si quiero inculcar la cooperación, eso también implica que yo aprenda de instancias colaborativas donde soy el que sabe de didáctica de la lengua, pero en donde el que está a mi lado, que es el que trabaja en la computadora, me va a decir qué se puede y qué no, y aquel que es bueno escribiendo me va a decir si la consigna es clara o no. Es decir, dejar de lado la unipersonalidad en el proceso de generación de dispositivos de formación y sumarse realmente a equipos donde cada uno reconozca hasta dónde van sus funciones y cómo potenciar el diseño de nuevos dispositivos. Para esto, las competencias de auto-formación son importantes, en el sentido de que, si quiero un estudiante autónomo, debería dar el puntapié inicial al afirmar que “La formación es permanente, no puedo quedarme con lo que aprendí hace 10, 15 o 20 años, porque necesito una actualización permanente y darle pruebas a mi alumno de que yo no me estoy equivocando porque yo mismo estoy entrando en el mismo camino que él.

Las competencias conceptuales se relacionan con las didácticas o con las pedagógicas, en cuanto a la claridad conceptual de lo que se está diseñando. Y finalmente competencias técnicas, que las dejo para el último lugar, no inocentemente. Si por una cuestión de curiosidad, alguno de nosotros se interesa en cómo se programa una plataforma virtual, bien, pero no es una condición sine qua non para su uso en un dispositivo de formación. Es decir, se trata de un tipo de competencia lo suficientemente abierto y flexible como para permeabilizar en particular todo lo que mis alumnos ya saben y de lo que yo tengo mucho que aprender aún.

# Digital Literacies and the Language Classroom<sup>1</sup>

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

---

<sup>1</sup> Artículo publicado en el Noveno Foro de Lenguas de ANEP, edición 2016.

“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://callci590.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/>
- Pegrum, 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](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.todayscampus.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](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](http://epotential.education.vic.gov.au/showcase/download.php?doc_id=762)
- Vorago Tecnología. (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>.

## La didattica ludica nell'insegnamento capovolto<sup>1</sup>

Prof.ssa Ana Laura Cabrera  
[aca819@gmail.com](mailto:aca819@gmail.com)

Il binomio didattica e tecnologia è sempre esistito ma oggi giorno la tecnologia diventa anche un punto di partenza per le innovazioni didattiche e le strategie che possiamo usare nell'aula, è il caso dell'aula capovolta o “flipped class” in cui gli studenti hanno già letto e studiato online i contenuti che si vedranno in classe, questo fa che la lezione presenziale sia un ambito di approfondimento e verifica delle conoscenze. I compiti che sviluppa l'allievo a casa permettono di ricordare, capire e applicare i contenuti. Dopo in classe si cerca di creare, valutare e analizzare.

L'aula capovolta è uno spazio dove possiamo personalizzare i contenuti e dare agli alunni la possibilità di ampliare i propri interessi.

Il modello tradizionale è capovolto, dato che l'alunno arriva in classe con una certa conoscenza dei contenuti della lezione per verificare e approfondire.

Nella mia esperienza l'aula capovolta è utile in certa fascia etaria, dove le tecnologie sono di uso comune e regolare. Nel caso degli adulti, la tecnologia è anche presente ma diventa un poco difficile capire l'uso nella lezione.

Perciò è importante capire la tecnologia non solo come un supporto, che alleggerisce o rende più attraente un contenuto ma come un nuovo modo di apprendere, un'innovazione dell'ambiente di apprendimento.

La stessa “banalizzazione” che si fa sulla tecnologia si osserva nelle dinamiche ludiche. Il gioco è una tipologia di attività molto attraente e studiata dalla glottodidattica ma a volte è difficile creare proposte con l'obiettivo chiaro.

La tecnologia ci dà una grande mano con alcune di queste difficoltà e ci permette di creare infatti grandi giochi nelle diverse tappe dell'unità didattica. Il gioco permette al discente di riellaborare e appropriarsi di metodi per imparare meglio un certo contenuto.

---

<sup>1</sup> Artículo publicado en el Decimotercer Foro de Lenguas de ANEP, edición 2020.

## Come progettare attività ludiche nell'aula capovolta? (10 pensieri)

1. Progettare quanto tempo deve trascorrere in collegamento lo studente o in quanto tempo deve finire il gioco
2. Non ci sono due studenti uguali. Alcuni risponderanno alle vostre attività con più emozione che altri e faranno le attività a velocità diverse, Quando pensate al tempo dell'attività calcolate una durata un po' più lunga, in particolare per aiutare agli alunni che hanno bisogno di aiuto.
3. Conoscere gli alunni, aprire spazi per parlare tra loro.
4. Valutare la natura delle attività, cioè, creare i moduli pensando alle diverse risorse che ci offre l'internet. Tuttavia, è importante scegliere la natura delle attività in base ai bisogni degli studenti piuttosto che alla quantità o la novità.
5. Dopo aver presentato un gioco è importante lasciare uno spazio per i dubbi e poi un tempo per pensare riflettere e assorbire le informazioni date.
6. Permettete che il gioco si possa fare più volte.
7. Sempre si può cambiare "in corsa" se il gioco diventa monotono.
8. Provate sempre i giochi che avete fatto prima di presentarli.
9. Dovete sempre chiarire l'obiettivo delle attività.
10. Pianificare l'attività dentro di un contesto.

Questi pensieri arrivano dall'esperienza e la pratica di alcune dinamiche ludiche applicate in diverse lezioni con alunni adulti e adolescenti. Come detto prima, a volte le dinamiche si adattano perfettamente al gruppo ma spesso non tanto, perciò è molto importante la ripianificazione.

Insegnerò tre dinamiche diverse con tre app che si trovano su internet, il modo di lavorare è il seguente; i discenti possono fare il gioco quante volte vogliono, lo fanno a casa e prendono appunti sulle strutture. Questi giochi si presentano sempre nella fase di riflessione o verifica dei contenuti lavorati.

### Prima attività: livello A1

Obiettivo: Presentare il vocabolario della casa

URL: [https://kahoot.it/challenge/07782131?challenge-id=eb970fd7-bad6-4ded-b042-82307bf0c437\\_1602615817925](https://kahoot.it/challenge/07782131?challenge-id=eb970fd7-bad6-4ded-b042-82307bf0c437_1602615817925)

PIN: **07782131**

Obiettivo: L'obiettivo del gioco è scegliere il vocabolario corretto segnalato con la freccia nella stanza della casa. L'interessante di questo gioco è che gli alunni possono alla fine fare delle domande o chiedere aiuto al docente se non hanno capito qualcosa.

Alla fine si fa un elenco dei punteggi ottenuti e si gioca in classe ma con un'altra forma che è in gruppo.

Kahoot ci permette di vedere i risultati finali:

Ci mostra quale è stato il risultato finale, chi ha bisogno di aiuto e chi non ha finito il compito. Tutto questo ci permette di fare una diagnosi su come hanno giocato e quale vocabolario è stato per loro il più difficile, in questo caso il soggiorno. Kahoot è un esempio di game-based learning. Quiz su contenuti disciplinari, che può essere realizzato dal docente o dagli stessi studenti e che si gioca da soli a casa o insieme in aula con l'ausilio di smartphone con collegamento a internet. Partendo dalla creazione di quiz a risposta multipla con un' applicazione come Kahoot si può creare un 'learning game' da utilizzare o come attività di innesco per indagare i prerequisiti di una unità didattica o come riassunto e verifica finale. Si può anche chiedere agli studenti di costruire "verifiche" per i loro compagni.

### **Seconda attività: livello A1**

Obiettivo; Revisione delle prime parole imparate in italiano.

Link: <https://wordwall.net/resource/4519291>

Il sito wordwall propone una serie di giochi basati su diverse tipologie; quiz, cruciverba, abbinamento, ecc. Solo basta farsi un utente e il software farà diversi giochi con lo stesso testo. In questo caso si tratta di un tipico cruciverba ma che gli alunni possono fare a casa, compilarlo online e stamparlo dopo. Questo gioco l'ho proposto dopo di aver visto i simboli italiani e i suoni in italiano. Il gioco propone lavorare con significati e parole viste prime in lezione. Questo sito permette fare diverse attività e scegliere quale condividere con gli studenti.

### **Terza attività: livello A2/ B1**

Link: <https://view.genial.ly/5e31cd90ce875e0f63de3c62/game-canzone>

Obiettivo: Scoprire cantanti e canzoni in italiano. Fare diversi compiti di creazione e indagine con le canzoni.

Le canzoni sono un utile mezzo di lavoro ma a volte le proponiamo solo per l'aspetto grammaticale o lessicale, vale a dire, perdiamo un po' di

vista l'obiettivo delle canzoni che è rilassarsi e godersi della musica. Questo gioco propone riconoscere cantanti e canzoni italiane e dopo a casa fare una serie di compiti in un percorso interattivo.

Il sito che ho usato per creare questo gioco è genially.com, questo sito consente non solo di fare giochi ma anche percorsi multimediali arricchendo le immagini con contenuti interattivi.

## **Conclusion**

Noi professori nell'era digitale dobbiamo essere in grado di evolvere, non essere solo consumatori di contenuti mediali ma co-creatori. Noi, come professionisti, dobbiamo imparare a metterci continuamente in discussione, pensando e ripensando le nostre pratiche. Imparando e re imparando sempre a combinare, produrre, creare contenuto che sia interessante prima, durante e dopo l'insegnamento. E soprattutto ci dobbiamo divertire perché essendo creativi le nostre lezioni possono essere più ricche di contenuti significativi.

## **Bibliografia**

Biscaro, F. e M.Maglioni, La classe capovolta, innovare la didattica con la flipped classroom. Erickson, 2014.

Cecchinato, G. Flipped classroom, innovare la scuola con le tecnologie del Web 2.0. <http://www.bodoni.pr.it/pdf/cecchinato.pdf>, 22/08/2012, ultima consultazione:25/06/2015.

Pancucci, V. CLASSE CAPOVOLTA Indicazioni operative per la lezione in aula ITALY - DOCENTI - STORIALIVE 2018 - Bacheca della didattica - Classe capovolta.pdf (pearson.com)

## L'italiano sul palcoscenico: il melodramma<sup>1</sup>

Prof.ssa Antonella Agostinis

*“La reazione della gente che vede l’opera per la prima volta è molto drammatica: o l’amano o la detestano. E se la amano, l’amano per sempre, altrimenti impareranno ad apprezzarla, ma non la sentiranno mai veramente.”* (Edward a Vivian in *“Pretty woman”*, 1990).

L’opera lirica è da sempre uno dei principali veicoli linguistici e culturali dell’Italia e dell’italianità nel mondo, ma è anche uno spettacolo particolare, con un suo codice, che occorre conoscere per poterlo pienamente apprezzare.

Vittorio Coletti nel suo saggio sul melodramma, a questo proposito, specifica: “L’opera non è solo la somma dei suoi elementi costitutivi ma anche delle convenzioni e delle tecniche (verbali, musicali, scenografiche) che ne regolano nel tempo la fattura e l’impiego. Andando all’opera si apre un mondo diverso e speciale, e non è un caso che i suoi teatri storici siano un po’, anche architettonicamente, come templi in cui si svolge un rito che dura da qualche secolo e continua incredibilmente ad avere i suoi fedeli (a volte quasi dei fanatici quanto innocui adepti: i loggionisti, i melomani)”.

Questo mondo speciale fatto di musica, canto e scena, chiamato melodramma, nasce in Italia nel 1600 con l’Euridice di Ottavio Rinuccini e musiche di Jacopo Peri, con aggiunte di Giulio Caccini, per uno spettacolo in occasione delle nozze del re di Francia Enrico IV con Maria de’ Medici, nella cornice di Palazzo Pitti a Firenze.

Il Settecento sarà poi il secolo della massima affermazione dell’opera lirica italiana, non più legata solo alle corti ma rappresentata anche nei principali teatri pubblici d’Europa, con compagnie di canto, librettisti e compositori italiani ovunque apprezzati.

Dal punto di vista formale l’opera lirica si compone di parti strumentali come l’ouverture, il brano orchestrale che si esegue a sipario chiuso, prima della rappresentazione vera e propria, e che spesso anticipa motivi e temi poi sviluppati successivamente. Vi sono quindi i preludi, che

---

<sup>1</sup> Artículo publicado en el Decimosegundo Foro de Lenguas de ANEP, edición 2020.

anticipano l'inizio di ogni atto, le musiche dei balletti e gli intermezzi, eseguiti tra un atto e l'altro.

Dal punto di vista vocale parliamo invece di recitativo, in cui si illustrano le vicende, intonando le parole con chiarezza, di arie, brani completamente cantati seguendo la linea melodica della musica, di cavatina, pezzo con cui un personaggio si presenta per la prima volta al pubblico e fa sfoggio di tutta la sua bravura. Vi sono inoltre i duetti, i terzetti, i quartetti ed i concertati, brani a più voci e orchestra, spesso con sovrapposizioni vocali. Infine vi sono i cori, che esprimono i sentimenti di un gruppo di persone, della gente, del popolo.

Le voci, distinte in base all'altezza, al timbro, si suddividono, dalla più alta alla più bassa. Le voci femminili sono così quelle del soprano, de la mezzosoprano e del contralto, mentre le maschili sono quelle del tenore, del baritono e del basso.

Nella costruzione dell'opera lirica il compositore assegna ad ognuno dei protagonisti della storia un tipo di voce: la voce femminile più acuta di tutte, quella del soprano, è adatta a interpretare il ruolo di una ragazza innamorata, con i suoi slanci e le sue timidezze; il mezzosoprano e il contralto esprimono registri più gravi della voce e quindi rappresentano personaggi forti e determinati. La più acuta delle voci maschili, quella del tenore, ben si presta ad esprimere slanci appassionati d'amore o atti di eroismo. La voce di mezzo del baritono, invece, è adatta a personaggi ambigui ma anche a quelli di un padre affettuoso o di un rivale in amore. Il basso, infine, con la sua voce più grave di tutte rappresenta vecchi saggi, re, sacerdoti o eremiti, figure autorevoli, oppure anche personaggi grotteschi e comici. Il balletto nell'opera lirica italiana è presente fin dal 1600 ed ha la funzione di far riposare la mente tra un atto e l'altro, come diversivo, un momento di "seduzione visiva".

I cori, dalla fine del Settecento, rivestono un ruolo importante, rappresentano i cortigiani, il popolo, i soldati, un gruppo omogeneo di persone che commenta l'azione o racconta ciò che avviene fuori scena.

Dopo gli inizi del Seicento, nel Settecento si distingue nettamente il genere serio, con temi mitologici o storici, da quello comico dei drammi giocosi e delle opere buffe. Dalla metà dell'Ottocento poi il genere comico tende a scomparire dalle scene.

Tradizionalmente si considera come data ultima del melodramma il 1926, anno in cui viene rappresentata per la prima volta la Turandot di Giacomo Puccini, opera non terminata per la morte del compositore.



Di fatto, dopo la grande stagione di Rossini (1792-1868), Bellini (1801-1835), Donizetti (1797-1848), Verdi (1813-1901), Puccini (1858-1924), Ponchielli (1834-1886), Boito (1842-1918), Giordano (1867-1948), Cilea (1866-1950), Mascagni (1863-1945) e Leoncavallo (1858-1919), la fortuna del melodramma sembra terminare, nonostante i lavori di compositori come Ildebrando Pizzetti (1880-1968), Luigi Dallapiccola (1904-1975) e Giancarlo Menotti (1911-2007), per citare solo alcuni tra i più noti.

Forse a ragion veduta si può considerare il “musical” come l’erede più prossimo del melodramma per questo suo essere una produzione multimediale come l’opera lirica, con l’integrazione di risorse verbali (il libretto), musicali (la partitura) e sceniche (regia, scenografia e coreografia).

Quando parliamo di opera lirica ci riferiamo per convenzione a un “dramma in musica”, cioè ad una storia rappresentata a teatro, nella quale i personaggi si esprimono soprattutto cantando, mentre l’orchestra li accompagna e commenta ciò che avviene sulla scena.

L’insieme dei dialoghi e delle azioni è in genere tratto da un romanzo o da una leggenda; i dialoghi vengono adattati e trascritti in versi da un letterato o da un poeta che è il librettista.

La maggior parte delle opere deriva da fonti già note: novelle, romanzi, drammi. La convenzione crea un “orizzonte d’attesa”, al quale il creatore di opere deve conformarsi e in cui lo spettatore non si aspetta di essere sorpreso dalla trama, ma incantato dalla musica, dalle suggestioni e passioni che sapranno suscitare in lui la musica e il canto.

I versi del librettista vengono successivamente messi in musica dal compositore e costituiscono il libretto d’Opera. Altra figura che ruota attorno alla realizzazione di un melodramma è quella dell’impresario, che finanzia tutto il lavoro pagando cantanti, musicisti, scenografi ecc. A lui va tutto l’incasso del botteghino e la sua figura corrisponde grosso modo a quella di un attuale produttore di film. Vi è poi il regista che dirige cantanti e musicisti, che coordina tutto il lavoro e sceglie coloro che contribuiranno alla realizzazione dell’Opera (scenografi, costumisti, comparse ecc.). Il direttore d’orchestra dirige l’orchestra nel “golfo mistico”, cioè nello spazio riservato ai musicisti che si trova davanti al palco, più in basso, in un’apposita “buca”. Inizialmente il direttore d’orchestra era lo stesso compositore dell’opera. Vi sono poi lo scenografo e il costumista, che progettano le scene ricostruendo ambienti e paesaggi e disegnando i costumi dei personaggi.

E, per parlare della lingua usata, possiamo dire che l’italiano ha acquisito nei secoli la fama di essere la lingua più adatta all’unione con la

musica, di essere un “docile idioma”, come sosteneva già Metastasio. La maggiore appropriatezza dell’italiano nel piegarsi alla musica rispetto alle altre lingue è un fatto universalmente riconosciuto, basato su precise ragioni linguistiche, soprattutto fonetiche e sintattiche.

Nel mondo si ama l’opera lirica in quanto tipo di musica, indipendentemente dal testo, così come fin dagli anni Sessanta gli italiani hanno amato il rock o il rap in inglese, pur senza capirne spesso il testo.

Lorenzo Da Ponte scriveva per un pubblico di lingua tedesca e ancora oggi le opere italiane di Mozart richiedono per gli studenti stranieri solo qualche nota per essere comprese, non la parafrasi in italiano odierno; mentre l’italiano di librettisti come Piave, Illica, Giacosa o Boito, che scrivono per un pubblico di connazionali, è difficile anche per un madrelingua. Perfino un laureato in lettere potrebbe avere difficoltà a comprendere il testo di *Va’ pensiero* del Nabucco di Verdi.

La lingua dei libretti d’opera, funzionale allo spettacolo operistico, è ricca di arcaismi, di inversioni sintattiche, di metafore, come è tipico della nostra tradizione poetica italiana fino alla fine dell’Ottocento e anche oltre. È quindi una lingua un po’ complessa a volte da comprendere, ma anche capace di scolpire con una sola parola o una sola breve frase un personaggio, un’azione drammatica, un momento scenico. È proprio questa forza della parola, che Verdi definiva non a caso «parola scenica», a suggerire ai musicisti una soluzione melodica e a innescare quel complesso meccanismo multimodale di identificazione e coinvolgimento emotivo del pubblico.

Si pensi ad esempio all’invocazione piena di pathos, «Amami, Alfredo», di Violetta nella *Traviata* di Verdi o alle parole di Tosca, nell’omonima opera di Puccini, «E avanti a lui tremava tutta Roma!», a stigmatizzare tutto il disprezzo per il potente Scarpia, appena assassinato.

## **Le parole italiane dell’opera e dall’opera nel mondo**

Molte sono le parole italiane usate in tutto il mondo, relative al melodramma (“aria”, “belcanto”, “bravo”, “cabaletta”, “cartellone”, “cavatina”, “coloritura”, “daccapo”, “do di petto”, “libretto”, “melodramma”, “opera”, “primadonna”, “recitativo”, “soprano”, “tenore”, “contralto”, “baritono”, “basso”, “duetto”, “terzetto”, “quartetto”, ), alla musica (“andante”, “adagio”, “allegretto”, “forte”, “moderato”, “crescendo”, “pianissimo”, “presto”) e agli strumenti musicali (“fagotto”,

“flauto”, “contrabbasso”, “viola”, “violoncello”, “clavicembalo”, “piano”), ecc.

Vi sono poi espressioni tratte dai testi dei libretti, che sono diventate espressioni d’uso comune:

“così fan tutte” (opera di Mozart, libretto Da Ponte);  
“il catalogo è questo” (Don Giovanni di Mozart, libretto di Da Ponte);  
“farfallone amoroso” (Le nozze di Figaro di Mozart, Libretto di Da Ponte);  
“tutti mi chiedono, tutti mi vogliono” (Barbiere di Siviglia di Rossini);  
“ma se mi toccano dov’è il mio debole” (Il barbiere di Siviglia di Rossini);  
“bugia pietosa”, “croce e delizia”, “pio ministro” (sacerdote) (La Traviata di Verdi);  
“la donna è mobile”, “schiavo son de’ vezzi tuoi”, “sono studente e povero”,  
“questa o quella per me pari sono” (Rigoletto di Verdi);  
“e non mi pesa la lunga attesa”, “un po’ per celia, un po’ per non morire” (Madame Butterfly di Puccini);  
“oh! dolci baci, o languide carezze”, (Tosca di Puccini);  
“nessun dorma”, “all’alba vincerò” (Turandot di Puccini).

Una parola italiana, che echeggia nei teatri di tutto il mondo, è “Bravo!”, usata per acclamare un cantante o una compagnia d’opera a fine spettacolo. A questo proposito riportiamo una interessante testimonianza della studiosa Annalisa Andreoni: “Mi raccontava un amico tedesco appassionato d’opera che una volta a teatro in Germania applaudiva il soprano gridando: “Brava, brava!”, quando sentì una signora seduta vicino dire al marito: “È incredibile l’ignoranza di certa gente! Non sa nemmeno che si dice “Bravo!”. Lui, che parla italiano perfettamente, sta ancora ridendo. Effettivamente “Bravo!” nelle lingue straniere è passato come un indeclinabile, ma l’episodio rivela come le parole legate al mondo della lirica siano note anche in assenza della minima conoscenza della lingua italiana, come può essere quella che permette di distinguere la terminazione maschile in –o dalla femminile in –a”. (Annalisa Andreoni, *Ama l’italiano. Segreti e meraviglie della lingua più bella*, Piemme, 2017).

Se si frequentano teatri d’opera all’estero è quindi comune sentire gridare dai melomani “Bravo!” all’indirizzo di un tenore come di un soprano o di un intero coro. Un uso radicato nel mondo, in cui campeggia come “indeclinabile” e “senza concordanze” questa parola italiana ormai divenuta una parola internazionale.

## **Percorso tematico: La seduzione femminile e maschile**

Per un percorso sulla seduzione femminile nell'opera lirica si propone l'ascolto dei seguenti brani:

“Le femmine d'Italia” (L'italiana in Algeri, Rossini)

“So anch'io la virtù magica” (Don Pasquale di Donizetti):

“Io son docile, sono rispettosa” (Il barbiere di Siviglia di Rossini)

Nel primo brano si delinea il carattere delle donne italiane, che così vengono descritte: “Le femmine d'Italia/son disinvoltate e scaltre/ E sanno più dell'altre/ l'arte di farsi amar/ Nella galanteria/ l'ingegno han raffinato: / e vuol restar gabbato/ chi le vorrà gabbar.”

A conferma di ciò che si dice su di loro, Norina, protagonista femminile del dramma buffo “Don Pasquale” di Donizetti, dichiara: “So anch'io la virtù magica/ d'un guardo a tempo e loco, / so anch'io come si bruciano/i cori a lento foco,/ d'un breve sorrisetto/ conosco anch'io l'effetto,/ di menzognera lagrima,/d'un subito languor, /conosco i mille modi/dell'amorose frodi,/i vezzi e l'arti facili/per adescare un cor./Ho testa bizzarra,/ son pronta vivace,/ brillare mi piace scherzar:/ se monto in furore/ di rado sto al segno,/ ma in riso lo sdegno fo presto a cangiar,/ ho testa bizzarra,/ ma core eccellente, ah!”.

E, infine, Rosina ne “Il barbiere di Siviglia” ci mostra quanto sappia essere “sottomessa” questa pupilla di Don Bartolo, apparentemente remissiva ma disposta a tutto per Lindoro, il suo innamorato: “Io sono docile/ son rispettosa/ sono obbediente,/ dolce, amorosa;/mi lascio reggere,/mi fo guidar./ Ma se mi toccano / dov'è il mio debole / sarò una vipera/ e cento trappole/prima di cedere/ farò giocare.”

Per il percorso sulla seduzione maschile nel melodramma si propone invece l'ascolto dei seguenti brani:

“Questa o quella per me pari sono” (Rigoletto di Verdi)

“Bella figlia dell'amore” (Rigoletto di Verdi)

“Madamina, il catalogo è questo” (Il don Giovanni di Mozart, libr. di Da Ponte)

“Deh, vieni alla finestra” (Il don Giovanni di Mozart, libr. Da Ponte)

“Là ci darem la mano” (Il Don Giovanni di Mozart, Libr. Da Ponte)

Per questa parte del percorso si propone lo studio delle figure di due seduttori seriali: il Duca di Mantova del Rigoletto di Verdi e il Don Giovanni di Mozart. I due personaggi hanno in comune l'ossessione per le conquiste femminili ed una tecnica seduttiva simile, che prevede canzoni, serenate, dolci promesse, che non intendono minimamente mantenere.

Il Duca di Mantova, in questa aria, con cui si presenta al pubblico, dichiara sfacciatamente: "Questa o quella per me pari sono/a quant'altre d'intorno mi vedo; / del mio core l'impero non cedo/meglio ad una che ad altra beltà./ La costoro avvenenza è qual dono/ di che il fato ne infiora la vita;/ s'oggi questa mi torna gradita,/forse un'altra doman lo sarà./ La costanza, tiranna del core,/detestiamo qual morbo crudele;/sol chi vuole si serbi fedele;/non v'ha amor, se non v'è libertà./ De' mariti il geloso furore,/ degli amanti le smanie derido;/ anco d'Argo i cent'occhi disfido/ se mi punge una qualche beltà".

L'apice di questo atteggiamento libertino si tocca poi nel quartetto del III Atto, quando il Duca si dichiara a Maddalena con la stessa canzone con cui in precedenza ha già sedotto Gilda: "Bella figlia dell'amore/schiavo son de' vezzi tuoi/ con un detto, un detto sol/ tu puoi le mie pene/ le mie pene consolar. / Vieni e senti del mio core/ il frequente palpitar/ con un detto, un detto sol/ tu puoi le mie pene/ le mie pene consolar". Nascosti nell'ombra, Gilda ed il padre Rigoletto ascoltano, soffrendo, questa dichiarazione e le parole beffarde della smaliziata Maddalena, che non si lascia incantare da queste profferte d'amore non sincere.

Per introdurre la figura di Don Giovanni non c'è nulla di meglio che ascoltare il catalogo delle sue conquiste, fatto da Leporello ad Elvira, che soffre per amore: "Madamina, il catalogo è questo/ delle belle che amò il padron mio;/ un catalogo egli è che ho fatt'io;/ osservate, leggete con me./In Italia seicentoquaranta; /in Alemagna duecento e trentuna;/ cento in Francia, in Turchia novantuna;/ ma in Spagna son già mille e tre./ V'han fra queste contadine,/ cameriere, cittadine,/v'han contesse, baronesse,/ marchesane, principesse./ E v'han donne d'ogni grado,/ d'ogni forma, d'ogni età./Nella bionda egli ha l'usanza/ di lodar la gentilezza,/ nella bruna la costanza,/ nella bianca la dolcezza./ Vuol d'inverno la grassotta,/ vuol d'estate la magrotta;/ è la grande maestosa,/ la piccina è ognor vezzosa./ Delle vecchie fa conquista/ pel piacer di porle in lista; /sua passion predominante/ è la giovin principiante. /Non si picca – se sia ricca, /se sia brutta, se sia bella; / purchè porti la gonnella, / voi sapete quel che fa."

Ad avvalorare questa descrizione, vediamo la "serenata" con cui Don Giovanni cerca di adescare la cameriera di Donna Elvira: "Deh, vieni alla

finestra, o mio tesoro, / deh, vieni a consolar il pianto mio. /Se neghi a me di dar qualche ristoro/ davanti agli occhi tuoi morir vogl'io / Tu ch'hai la bocca dolce più che il miele/ tu che il zucchero porti in mezzo al core, / non esser, gioia mia, con me crudele/ lasciati almen veder, mio bell'amore!”.

Infine, vediamo le avances di Don Giovanni a Zurlina, che convince per un momento a dimenticare il suo sposo Masetto e a seguirlo. Don Giovanni dice a Zurlina in modo seducente: “Là ci darem la mano, / là mi dirai di sì. /Vedi, non è lontano, /partiam ben mio da qui:” Zurlina prima indugia, incerta se fidarsi o meno (“Vorrei e non vorrei; mi trema un poco il cor. Felice, è ver, sarei, ma può burlarmi ancor”.), le fa pena Masetto, poi non si sente più così forte, le trema un poco il cuore, fino alla decisione: “Andiamo!”. Le parole del seduttore hanno sortito l’effetto desiderato, anche se poi l’intervento di Donna Elvira e dei nobili, da lei chiamati in aiuto, manderanno a monte i piani di Don Giovanni.

Il percorso culturale proposto, da didattizzare a cura dei docenti, può prevedere attività preliminari di motivazione all’ascolto, a cui possono seguire attività di comprensione durante l’ascolto stesso e attività da svolgere dopo l’ascolto, a conclusione dell’unità tematica e culturale sul linguaggio dell’opera lirica.

A questo proposito si suggerisce, per la fase della sintesi finale, l’accostamento tra il catalogo di Don Giovanni e la canzone pop di Lucio Battisti, Dieci ragazze per me, in cui il topos letterario è ripreso ed aggiornato.

Può essere interessante anche confrontare la serenata “Deh, vieni alla finestra” di Don Giovanni con la canzone pop “Serenata rap” di Lorenzo Jovanotti, cantante molto apprezzato dai giovani, per dimostrare che il cliché della serenata non è ancora del tutto tramontato, anche se sembra appartenere ad un corteggiamento d’altri tempi.

A conclusione delle attività didattiche si propone anche una attività ludica, di “riscrittura” in chiave moderna di una dichiarazione d’amore di un seduttore dei nostri giorni ed una “replica” da parte femminile, creando una “drammatizzazione” moderna del melodramma classico. Un modo per giocare con l’opera lirica ed appropriarsi dei suoi stilemi.

## **Atri possibili percorsi**

Lavorare in chiave didattica sull’opera lirica offre numerose altre possibilità, tra cui si suggerisce la creazione di un percorso tematico sui luoghi italiani di alcune opere, come la Roma papalina della “Tosca” di

Puccini, che vede l'ambientazione del primo atto nella Basilica di Sant'Andrea della Valle, del secondo a Palazzo Farnese e del terzo a Castel Sant'Angelo.

Si può poi creare un percorso sulla Mantova del "Rigoletto" di Verdi, con la storia del palazzo ducale e della città con le sue tradizioni ed i suoi artisti più importanti.

Può essere suggestivo anche un percorso tra gli "esotismi" di Puccini, che ambientò "Madame Butterfly" in Giappone, "Turandot" in Cina e "La fanciulla del West" nella California ai tempi della "febbre dell'oro".

L'opera lirica può anche essere usata per riflettere sulle "fake news" dei social che oggi infestano il web, didatizzando ad esempio "La calunnia è un venticello" da "Il barbiere di Siviglia" di Rossini.

L'opera lirica può essere studiata anche a partire dai bozzetti e dai disegni dello scenografo Emanuele Luzzati, autore anche di deliziosi film di animazione, per grandi e piccini, sull' "Italiana in Algeri" e sulla "Gazza ladra" di Rossini. I cortometraggi, realizzati in collaborazione con il regista italiano Giulio Gianini, hanno una giocosa leggerezza che ben si accompagna alla musica del grande compositore pesarese. Una gioia per gli occhi oltre che per l'udito.

Avvicinare al melodramma un pubblico di non addetti ai lavori è una grande sfida culturale prima che linguistica, perché necessita di un accurato lavoro volto alla motivazione e, perché questa avvenga, è indispensabile selezionare percorsi che spieghino anche il "funzionamento" del melodramma, facciano comprendere i suoi codici e le sue convenzioni, per avviare poi un contatto diretto prima con alcune arie o cori famosi, per avventurarsi in seguito, gradualmente, nella conoscenza di un'opera lirica intera. Un percorso da fare per gradi ma che, se appassiona, conquista per sempre, perché vuol dire che ha fatto breccia nel cuore dello spettatore ed ha saputo toccare le corde giuste, accendendo sentimenti esasperati come gioia e dolore, rabbia e passione.

L'opera lirica, come afferma il grande cantante Andrea Bocelli, "non è uno spettacolo di élite, è una storia universale di sentimenti, che tutto il mondo conosce e di temi della società che non perdono mai di attualità. (...) L'unica condizione per ascoltare l'opera è avere l'opportunità e la curiosità di ascoltarla e basta aprire gli occhi e il cuore".

## **Bibliografia di riferimento:**

Lorenzo Bianconi, *Il teatro d'opera in Italia*, Il Mulino, 1993.

Fabio Rossi, *L'opera italiana: lingua e linguaggio*, Carrocci editore, 2018.

Gilles de Van, *L'opera italiana*, Carrocci editore, 2016.

Ilaria Bonomi – Edoardo Buroni, *La lingua dell'opera lirica*, Il Mulino, 2017.

Fabrizio Cruciani, *Lo spazio del teatro*, Editori Laterza, 1992.

Annalisa Andreoni, *Ama l'italiano. Segreti e meraviglie della lingua più bella*, Piemme, 2017.

Vittorio Coletti, *Da Monteverdi a Puccini*, Piccola Biblioteca Einaudi, 2003.



# El lugar de la gramática en la enseñanza de la primera lengua y las lenguas extranjeras<sup>1</sup>

Ángela Di Tullio  
Universidad Nacional del Comahue  
[angditu@yahoo.com.ar](mailto:angditu@yahoo.com.ar)

El título de esta charla puede dar lugar a equívocos. Es una pregunta encubierta, equivalente a cuál es el lugar de la gramática en la enseñanza de las lenguas, en la que el empleo del artículo definido conlleva dos presupuestos: por una parte, el de existencia (es decir, existe un lugar de la gramática en la enseñanza de las lenguas) y, por la otra, el de unicidad (no hay más que un lugar para la gramática en tal espacio). Estos dos presupuestos son al menos discutibles. De hecho, como se sabe, en las últimas décadas, sobre todo, se ha producido la “desgramaticalización” de la enseñanza de la lengua, que ha cuestionado la necesidad, la pertinencia, la eficacia de la enseñanza de la gramática en la educación lingüística, tanto de la lengua materna como de las lenguas extranjeras. Por eso, cabe preguntarse si ese lugar sigue existiendo y si corresponde al que le asignaba la tradición.

No parece evidente, por supuesto, que hoy ese lugar –dando por sentado que existe– sea único. La gramática ha estado tradicionalmente asociada al proceso de la corrección, como una propedéutica dirigida a prevenir el error y a corregirlo. Esta modesta función era, básicamente, la que recibía el nombre más ambicioso de arte de hablar y escribir correctamente. En la etapa estructuralista, en cambio, el análisis sintáctico pasó a ser el objetivo prioritario de la gramática escolar: esta se convirtió así en un poderoso aparato de análisis y clasificación, que parecía dotado para dar cuenta de cualquier tipo de enunciado. El enfoque comunicativo, que se impuso a partir de los 80 y, sobre todo, en los 90, estuvo centrado en las prácticas lingüísticas, y a la gramática se le concedió un estrecho espacio en el proceso final de producción de textos –el microtextual-, junto con unas pocas nociones, dentro del paradigma estructuralista.

Estos lugares de la gramática siguen hoy vigentes, pero no son los preferentes. En efecto, si bien su enseñanza puede seguir contribuyendo al proceso de corrección, e igualmente puede valerse del análisis sintáctico

---

<sup>1</sup> Artículo publicado en el Segundo Foro de Lenguas de ANEP, edición 2009.

para representar el (o los) significados que se le asignan a una cierta secuencia, sin embargo, la gramática ha ampliado sus lugares de inserción en la enseñanza de la lengua, Estos lugares que le competen a la gramática son tres. En primer término, la gramática puede contribuir al desarrollo de las actividades lingüísticas; en segundo lugar, la gramática no es ajena a la formación cultural de la persona, sino que se integra en la cultura del idioma, que incluye todo lo relativo a la variación y valoración de las variedades lingüísticas; pero, primordialmente, a la gramática compete la construcción de la conciencia metalingüística, es decir, la reflexión sobre los enunciados y su construcción, desde los conocimientos relativos a la transposición del medio fónico al medio gráfico, a la relación entre los componentes del sistema lingüístico, incluidos los aspectos pragmáticos de la comunicación.

Esta importante –pero también compleja– tarea solo puede llevarse a cabo haciendo gramática, y este hacer gramática se desarrolla, en los 4 diferentes niveles de la educación lingüística, como una práctica que supone actividades de reconocimiento y de conocimiento, claro que en diferentes medidas si se trata de la lengua primera o de una lengua extranjera. Al hablar de reconocimiento, me refiero al aprovechamiento del amplio conocimiento que el niño tiene de la lengua al entrar a la escuela. A diferencia de lo que ocurre en otras disciplinas, en el terreno de la lengua – y de la gramática en particular– el niño no es una tabla rasa, como en algunos abordajes parece suponerse. Buena parte de la labor escolar debe estar centrada en inducir el reconocimiento de lo conocido – nada menos que los componentes centrales de la gramática –, es decir, las estructuras morfológicas y sintácticas básicas, en hacerlo consciente para a partir de allí incorporar lo que se desconoce –los componentes periféricos de la gramática, gran parte del léxico, la lectoescritura y todo lo relativo a la “cultura del idioma”, que es el terreno de la dialectología, la sociolingüística y la normativa. Ahora bien, para hacer consciente lo que se sabe de manera intuitiva, no basta con una mera labor de introspección, sino que requiere una práctica bastante elaborada, que incluye operaciones como analizar, contrastar, es decir, cambiar elementos o cambiar el orden, observar, reflexionar, generalizar, argumentar.

Evidentemente, el guía en esta labor ha de ser el docente. No se pretende con esto que el maestro o el profesor deban ser gramáticos; y menos aún, que lo sea el estudiante. Pero para que las cuestiones relativas a la lengua lleguen a resultar interesantes hay que entender su funcionamiento, las relaciones entre los elementos y la relación entre

formas y significados, semánticos y pragmáticos, y transmitir esos conocimientos de manera gradual, coherente y reflexiva.

Trazado así someramente el tema de esta charla, quisiera aclarar que esta ubicación de la gramática no es novedosa. En realidad, estos recorridos que la gramática invita a transitar han sido planteados por maestros como Andrés Bello, que se quejaba de la venerable rutina que ganaba las aulas, o de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, o, más recientemente de Ofelia Kovacci y Alma Pedretti, Ignacio Bosque o José M<sup>o</sup> Brucart, entre muchos otros gramáticos que han confiado en el valor formativo de la gramática tanto en el terreno estrictamente lingüístico como también en el desarrollo cognitivo. Todos ellos entendieron que la gramática no es reductible a una serie de definiciones –como en la escuela tradicional–, o a una mera segmentación y clasificación, a menudo mecánica y arbitraria, como en el período estructuralista, o –agregaríamos hoy– a una serie de instrucciones relativas a la cohesión textual.

¿Qué propiedades de la gramática potencian el valor formativo que se le atribuye? Son dos: por una parte, su carácter combinatorio, ya que consiste en reglas y pautas de combinación: en la morfología, de los morfemas que constituyen las palabras; en la sintaxis, de palabras que forman sintagmas, oraciones y períodos; por la otra, el carácter central entre los componentes del sistema lingüístico: como lo han demostrado recientes estudios cognitivos, los sonidos no se asocian de manera directa con los significados, sino que se requiere la mediación de la gramática, es decir, a través de las construcciones gramaticales.

Así, en la *Gramática descriptiva de la lengua española*, Bosque y Demonte definen la gramática, en su acepción básica, la descriptiva, como “*la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles*”. (1999. Vol. 1, p. XIX). La gramática trabaja, pues, con paradigmas –las palabras, clasificadas de acuerdo con ciertos criterios– que están formadas por componentes significativos menores, pero que forman, a su vez, unidades cada vez más complejas. Véase que en esta definición las unidades gramaticales se presentan como indisolubles del significado, tanto semántico como pragmático, aunque estas disciplinas no formen estrictamente parte de la gramática.

La gramática se ocupa, entonces, de las reglas y principios que hacen posible la combinación de elementos significativos, a partir de elementos simples hasta otras de creciente complejidad. Así, un sustantivo como *perro* puede ir modificado por un adjetivo: *perro pequeño*, o por otros

modificadores, como el preposicional *de*, *perro de caza* o la subordinada relativa, *perro que me regalaron*. A su vez, cuando estos grupos desempeñan una función sintáctica, van introducidos por un artículo u otro determinante: *el perro pequeño, ese perro de caza, un perro que me regalaron, mi perro pequinés*. Como se advierte, adjetivo y artículo no tienen la misma función, aunque se unan directamente al sustantivo y concuerden con éste; en cambio, el adjetivo, el grupo preposicional o la subordinada relativa sí cumplen en estos ejemplos la misma función, aun cuando se construyan de manera diferente.

Nótese que las tres unidades se corresponden con unidades semánticas construidas de manera paralela a las sintácticas. En efecto, el sustantivo denota una clase de objetos; el sustantivo modificado, una subclase, pero sólo el grupo introducido por el artículo permite hacer referencia a un perro en particular. Como se ve, tanto las unidades semánticas como las gramaticales se organizan jerárquicamente, y esta jerarquía responde a la estructura conceptual en que está organizada nuestra mente. Como se ve, el procesamiento del lenguaje requiere la mediación de la gramática.

A su vez, este grupo nominal puede insertarse en una oración como argumento requerido por un verbo: por ejemplo, podrá ser el paciente de *perder*, verbo que requiere dos argumentos: quien pierde y lo que pierde, *Mi hijo perdió el perro pequeño*, pero puede ser agente de *morder* en *El perro pequeño mordió al cartero*. Este análisis, como se ve, se centra en el léxico, en particular, en los requerimientos semánticos de los predicados. Así considerado, todo verbo evoca una escena, como un guión que asigna papeles a los argumentos. El número y el tipo de los argumentos dependen del significado intrínseco del predicado. Estos requerimientos del predicado deben estar satisfechos para que la escena tenga una correcta representación lingüística. No la tiene, por ejemplo, en *El perro mordió* porque no ha sido saturado uno de los argumentos que el verbo selecciona, ni tampoco *El perro pequeño mordió el amigo al cartero* porque el verbo *morder* solo puede saturar dos argumentos, y no tres, de manera que el amigo no recibe papel para integrarse en la escena. Algunos verbos solo requieren un argumento, que será un sujeto: con *correr, nadar, trabajar* el sujeto es un agente, que realiza una acción, mientras que con *morir, nacer, caer* es un paciente, es decir, un argumento al que le pasa algo. Otros predicados seleccionan dos argumentos, un agente y un paciente: son los verbos transitivos *besar, oír, crear*. Los predicados triádicos seleccionan tres argumentos (agente, tema y destinatario): *conceder, prometer, preguntar* y

muy pocos, cuatro: *traducir* (alguien traduce algo de una lengua a otra lengua) o *comprar* (alguien compra algo a alguien por una cierta cantidad de dinero). Por último, predicados como *llover*, *nevar*, *hacer frío* no tienen sujeto: el evento se realiza sin la participación de ningún argumento. La escena se completará con información sobre el lugar, el momento, la manera en que se produce la acción o el proceso, pero esta información no requerida corresponde a los adjuntos, que no siempre coinciden con los circunstanciales. Este modelo de análisis sintáctico ---procedente de la lógica y desarrollado por Tesnière como gramática de valencias--- ha sido acogido por diferentes modelos lingüísticos (formalistas, funcionalistas y cognitivistas).

Esta manera de hacer gramática – tanto a nivel oracional como a nivel de las unidades sintagmáticas– se basa en la relación entre la construcción sintáctica y el significado –es decir, en un conocimiento que los estudiantes poseen–, y es perfectamente compatible con la gramática tradicional e incluso con algunas nociones de la estructural. En el ámbito del sintagma nominal, en lugar de la distinción estrictamente formal entre el modificador indirecto y el directo en términos, según vaya encabezado o no por una preposición –que se mantiene incólume–, se diferencian los modificadores del sustantivo – *de caza*, *pequeño*, *que me regalaron*–, que restringen la clase con información léxica, de los determinantes y cuantificadores que introducen el sintagma nominal y aportan información gramatical relativa a la referencia y a la cuantificación.

A diferencia de la enseñanza exclusivamente formal, no siempre, sin embargo, muy rigurosa, en este modelo de la estructura de la oración, se relaciona la sintaxis con el léxico y, de esta manera, se aprovecha el conocimiento que el estudiante posee de su lengua y de algunas categorías nocionales de la gramática tradicional, como agente y paciente. La distinción de los elementos necesarios o argumentos y los accesorios o adjuntos establece una jerarquía en las funciones sintácticas, que se completa –al menos en la gramática generativa– por la asimetría entre el sujeto y los otros argumentos. Esta diferencia sintáctica y semántica tiene también repercusiones fonológicas y gráficas. Una de las reglas básicas de la puntuación es que los argumentos no van separados del núcleo por pausa: sin embargo, a menudo los alumnos separan con una coma el sujeto del predicado o el objeto directo del verbo. La distinción entre argumentos y adjuntos permite entender por qué la puntuación de las oraciones es incorrecta en (1), mientras que es adecuada en (2), que comienzan con tópicos, es decir, elementos periféricos que destacan el tema oracional.

También puede ser tópico el objeto directo, pero en tal caso va duplicado (3):

1. a. \* Un buen alumno, nunca dice esas cosas.  
b. \* Ayer podría haber resuelto con tu ayuda, los problemas.
2. a. En la escuela, un buen alumno nunca dice esas cosas.  
b. Con tu ayuda, podría haber resuelto ayer los problemas.
3. a. Esas cosas, no las dice un buen alumno.  
b. Los problemas, podría haberlos resuelto ayer con tu ayuda.

La coma, como se sabe, marca como incisos los elementos periféricos, pero no los argumentos. Esa regla elemental de puntuación requiere cierto conocimiento de las funciones sintácticas. Asimismo, la ortografía da pie para la reflexión gramatical, cuando los errores no conciernen exclusivamente a las piezas léxicas (4d), como en los siguientes ejemplos (no inventados):

4. a. Ha pedido de los señores profesores....  
b. No va a ser mucho frío hoy.  
c. Va a ver mucha gente en la manifestación.  
d. onesto, nesecidad, extorción, escensia....

Los errores aquí no son meras faltas de ortografía, sino que revelan que se ha realizado un análisis incorrecto de los componentes: en (a) una secuencia de preposición y sustantivo, confundida con un perfecto compuesto; en (b) un predicado impersonal o ceroádico (*No va a hacer mucho frío*) con una construcción copulativa; en (c) otra construcción impersonal (*Va a haber....*) con el verbo diádico *ver*, que, en este caso, requeriría un objeto directo personal (*Va a ver a mucha gente en la manifestación*).

Estos ejemplos sencillos muestran que se hace gramática no solo – ni prioritariamente– cuando se reconocen las funciones sintácticas que forman parte de una oración, sino también cuando observamos las cuestiones relativas a la trasposición de la lengua oral a la escritura.

Como se advierte, en este recorrido el énfasis en la enseñanza de la gramática no está puesto en lo que el alumno desconoce, sino más bien en lo que ya conoce: la enseñanza va dirigida así a que el niño descubra y explote lo que ya sabe de su lengua, pero también a que lo enriquezca a

través del reconocimiento de las opciones expresivas, tanto en lo que se refiere a la variedad y complejidad de las estructuras gramaticales, como en la riqueza, densidad y precisión del léxico. Así, un verbo polisémico no solo tiene varias acepciones, sino que a cada una le va a corresponder una estructura sintáctica diferente, como vemos en *contar*, que tendrá tres argumentos cuando significa narrar o relatar (5a) pero solo dos en (5b) y en (5c), pero en este caso el segundo es preposicional.

5. a. El invitado nos contó lo que le pasó en su último viaje.  
b. El cajero contaba el dinero con mucho cuidado.  
c. Anita contaba con su ayuda.

Un reconocimiento similar de las varias estructuras sintácticas posibles se puede realizar en la mayor parte de los verbos, como *servir*, *correr*, *disponer*, *ordenar*, *crear*. De esta manera, el sentido de enriquecimiento del léxico resulta más amplio, puesto que no solo se trata de incorporar piezas léxicas específicas, sino también de reconocer los varios significados que pueda tener una expresión sintáctica o morfológica. Véase, por ejemplo, el sufijo *-ón*, en principio un aumentativo, como en (6a), que modifica connotativa o denotativamente a sustantivos o adjetivos, a veces aplicado metonímicamente al poseedor (6b) y otras incorporado en una nueva palabra (6c), pero que también forma derivados nominales a partir de verbos, tanto para designar eventos (6d) como con valor agentivo (6e):

6. a. zapatón, peliculón, novelón, carrerón; fortachón, picantón, dulzón.  
b. narigón, patón, cabezón, barrigón.  
c. toallón, sillón, paredón, camisón, telón.  
d. empujón, resbalón, sofocón, tirón.  
e. mirón, preguntón, dormilón, criticón, buscón.

La escuela ha trabajado, por lo general, con familias de palabras a partir de las raíces, pero, como se ve, el trabajo con los afijos (prefijos como *des-*, *pre-*, *anti-* o de un cierto sufijo *-ble*, *-izar*, *-dor*) permite aguzar la competencia léxica en un nivel menos inmediato. Este tipo de ejercitación pone de manifiesto la capacidad creativa de la lengua.

Asimismo, las locuciones pueden reunirse también a partir de un elemento léxico (*punto y seguido*, *punto de vista*, *en punto*, *a punto*, *poner*

los puntos sobre las íes, agarrar a uno de punto...), o bien a partir de un cierto significado; así, se introduce una causa mediante locuciones preposicionales como *debido a (que)*, *a causa de (que)*, y conjuntivas, como *dado que*, *ya que*, *puesto que*, *en cuanto que*.

Las reglas de concordancia son conocidas por todos los hablantes nativos, pero las que involucran variantes de un mismo elemento gramatical suelen resultar más complicadas. Así, las dos formas del artículo femenino *la* y *el* (y también *una* y *un*) tienen una distribución muy clara, que se enseña en los primeros años de la escolarización. La forma *el* solo se emplea delante de sustantivos que comienzan con *a* tónica, como muestran los ejemplos de (7a–b), pero el supuesto género masculino de *el* se ha extendido indebidamente a otros determinantes y adjetivos, como se ve en (7c):

7. a. el agua cristalina, el área restringida, un aula pequeña, un hambre canina.  
b. el alta médica ~ la alta montaña  
c. ese agua, el mismo área, un aula pequeño.

Al resolver este tipo de ejercicios se está haciendo gramática, es decir, explorando los mecanismos productivos de la lengua y tomando el lenguaje como objeto de análisis y de reflexión. Este programa consiste en una ejercitación en forma de “experimentos gramaticales” tendientes a desarrollar el hábito reflexivo y la capacidad argumentativa.

Así, al principio, puede trabajarse con algunas cuestiones de normativa, como las reglas de puntuación o fundamentando la incorrección de los plurales *pieses*, *cafeses*, *manises*. Más adelante se fomentará el procedimiento inductivo –infiriendo una regla a partir de una serie de ejemplos, como, por ejemplo, la posición del adjetivo: se reconocerá que la posición del adjetivo no es indiferente desde el punto de vista semántico: el adjetivo pospuesto restringe al sustantivo: una habitación luminosa la opondrá a una habitación oscura, mientras que el adjetivo antepuesto indica una propiedad inherente del objeto, sin oponerlo a otro. En un paso siguiente, se mostrará que no todos los adjetivos tienen esa propiedad: la posición no es variable en los ejemplos de (8c).

8. a. una habitación luminosa, una casa amplia, el perro obediente, un alumno estudioso  
b. una luminosa habitación, una amplia casa, el obediente perro, el estudioso alumno.



c. una habitación {rectangular, matrimonial, azul...}: la {próxima, última, misma} habitación.

Otro tema de reflexión lo proporciona el carácter constitutivo del lenguaje en la vida social e individual, su valor en la formación del pensamiento y en la expresión de los sentimientos, así como en la interacción con los otros.

Por otra parte, la gramática resulta una guía confiable y necesaria en zonas más inmediatas, en las que ayuda a reconocer los implícitos y las redundancias, a distinguir la información y la desinformación, a observar cómo se construyen los clichés y los estereotipos –positivos, como los que se plasman en expresiones tan habituales como *Es muy gauchito* (o *muy torero* en España), o negativos, como en *Es un viejo* (frente a *Es viejo*) o a *Es un burócrata* (frente a la menos frecuente *Es burócrata*). En ambos enunciados las valoraciones sociales se ponen de manifiesto no solo en el significado que en una cierta comunidad se le asigna a palabras como *gaucho*, *torero* o *viejo*, sino también, y diría sobre todo, en la presencia de elementos gramaticales en contextos no habituales: *muy* delante de sustantivos y *un* con adjetivos. Estas partículas son las responsables de una recategorización, y del significado valorativo que tienen estas construcciones: en efecto, el sustantivo deja de designar una clase de individuos y se interpreta como una propiedad, mientras que, a la inversa, el llamado “*un enfático*” hace que una cierta propiedad pase a ser un criterio para clasificar a ciertos individuos, por poseerla o comportarse de una cierta manera. Una se especializa en una valoración altamente positiva; mientras que la otra se asocia con un juicio –o más bien, un prejuicio–negativo. Asimismo, creo que resulta valioso suscitar el interés hacia la propia lengua y la modalidad hablada en el país y en la región, hacia sus rasgos típicos y los de otras regiones del mundo hispanohablante. El conocimiento de la lengua materna es cualitativa y cuantitativamente superior al de otras lenguas que se adquieren más tarde; como decía el primer gramático del español, Antonio de Nebrija, es la lengua que “se siente”, más que se posee o se usa. Sin embargo, se da la paradoja de que la poca gramática que se enseña en las escuelas proviene a menudo de las lenguas extranjeras.

Un tema debatido particularmente espinoso es de la incidencia de la gramática en las actividades productivas y comprensivas. Aunque no hay unanimidad al respecto, considero que la eficacia de la gramática solo es posible en ciertas condiciones:

1. Es fundamental que esté basada en el significado, es decir, que se parta del significado para llegar a los aspectos formales, y no a la inversa; así, al hablar o escribir tratamos de ser fieles a nuestro pensamiento, y al escuchar o leer queremos captar el pensamiento del otro. Claro que en ambos procesos debemos encontrar los elementos formales más adecuados para transmitirlo y las pistas más confiables para reconstruirlo, respectivamente.

2. Desde un enfoque activo, se tiende a la exploración de las múltiples opciones léxicas y gramaticales que ofrece la lengua para expresar un cierto contenido. Esta práctica contribuye a la búsqueda de un ajuste entre el pensamiento y la expresión y al descubrimiento de las propias posibilidades expresivas. A medida que las operaciones se realicen de manera más consciente y sistemática, serán necesarios un vocabulario técnico y procedimientos específicos que orienten las actividades.

En diversas áreas existe un consenso cada vez más generalizado sobre la incidencia de la reflexión y el control que la mente ejerce sobre las actividades (físicas o mentales) que la persona realiza. Se ha demostrado cómo las habilidades complejas se aprenden y automatizan a través de procesos controlados, que requieren atención y tiempo. El saber declarativo de la gramática repercute, de manera similar, en un saber hacer, consciente y controlado: es evidente, por ejemplo, que la escritura mejora con la gramática.

Aunque en las décadas pasadas se daba por descontado el fin de la gramática en la enseñanza de la lengua, hoy parece haber cambiado la opinión al respecto. Así lo indican, por ejemplo, algunos informes relativos a la enseñanza de la lengua en Inglaterra, donde la gramática fue prácticamente abolida en torno a los 60, pero que, reconceptualizada con los aportes de la lingüística moderna, hoy vuelve a ocupar un lugar central en el sistema educativo oficial a través de movimientos docentes como el "Language Awareness" o planes de Gobierno como la "National Literacy Strategy": la enseñanza explícita de la gramática descriptiva de la lengua materna o de las extranjeras ha producido, de acuerdo con Richard Hudson y John Walmsley (2005), un notable éxito en el desempeño lingüístico de los estudiantes.

El recorrido seguido pone en evidencia que el maestro y el profesor de lengua tienen que ser un productor experto, un atento oyente y un sagaz lector; en la medida en que su competencia lingüística contribuye a enriquecer la de sus alumnos, es un importante líder lingüístico. Pero para eso no basta su destreza en el saber hacer; se requiere también un

conocimiento -ya no intuitivo, sino consciente y fundamentado- sobre la lengua y su adquisición; en particular, cómo funciona el sistema de la lengua, cuáles son las reglas básicas de la formación de palabras, sintagmas y oraciones, qué factores están involucrados en la construcción del significado de un texto, cómo intervenir para que el aprendizaje sea más efectivo.

La formación profesional del maestro requiere tiempo y esfuerzo, y no se adquiere solamente a través de la didáctica de la lengua, sino que supone una especialización en las diversas áreas que se fueron señalando a lo largo de este trabajo: esta especialización, desde mi punto de vista, debería focalizar las habilidades productivas y comprensivas del maestro, a la vez que proporcionarle un sustento teórico adecuado, que, sin embargo, no se convierta en el centro de esa formación.

En concreto, el maestro debe conocer la gramática del español a través de obras descriptivas y normativas, y también debe contar con una rica “cultura del idioma”, integrada en un marco cultural amplio y rico. La complejidad de este saber profesional, no solo en términos de conocimiento sino, sobre todo, en lo que atañe a la formación de habilidades, requiere, desde mi punto de vista, una formación especializada en los Institutos de Formación Docente.

Estamos próximos a contar con una obra fundamental para esta formación: *Nueva gramática de la lengua española* (NGRALE), cuya organización y redacción la Asociación de Academias confió al más reconocido gramático de la lengua española, Ignacio Bosque. Esta obra mantiene el diseño descriptivo y normativo de las gramáticas pedagógicas, e incorpora una serie de innovaciones en relación con las gramáticas académicas previas, la última de las cuales fue publicada en 1931. En efecto, por primera vez se pretende reflejar la variación geográfica y social que existe en la lengua culta del español contemporáneo, indicando las opciones gramaticales y, cuando no sean coincidentes, las valoraciones que éstas reciben en las diversas áreas geográficas. Esta gramática se publicará en dos versiones, que aparecerán simultáneamente: la versión extensa, que será una obra de consulta, pero también un texto de estudio, y el Compendio, de carácter más didáctico puesto que va dirigido a un público más amplio, por lo que se distingue por su tono didáctico. Esta gramática hace especial hincapié en el análisis del significado de las construcciones; ese mismo recorrido –del contenido a la forma– es el que sigue el hablante cuando produce una oración o cuando comprende un texto. Además, su contenido informativo es coherente, objetivo y sistemático, de manera que

resulta particularmente adecuado para construir ejercicios destinados a desarrollar la reflexión y la capacidad argumentativa (Bosque, Repaso de sintaxis tradicional. 1994). Considero que esta obra cumplirá una función fundamental en la renovación de la enseñanza de la lengua, puesto que constituirá un punto de referencia común en el currículum escolar de los países hispanohablantes y, en la formación de los maestros, aportará el conocimiento general, no fragmentario, de la gramática, necesario en su práctica docente.

Plantear el lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua nos conduce necesariamente a la relación entre el conocimiento y las actividades, y al diseño que la gramática debe tener para cumplir con la función pedagógica que se le atribuye. Aunque opuestos en gran parte de las respuestas, el paradigma que he mencionado ofrece importantes puntos de contacto con el tradicional. El énfasis, sin embargo, está puesto no en el conjunto de conocimientos elaborados (definiciones o técnicas de análisis), sino en la capacidad que ofrece como procedimiento de resolución de problemas, desde los ortográficos hasta los semánticos o pragmáticos, mediatizados siempre por las combinaciones regulares en las que los morfemas, las palabras y los sintagmas construyen el universo de significados que constituyen la comunicación, la ciencia, la cultura y la literatura.

## **Referencias bibliográficas**

- Academia, Real Española. Nueva gramática de la lengua española (en prensa).
- Alonso, Amado y Pedro Henríquez Ureña (1938). Gramática castellana. Vol. 2. Buenos Aires: Losada.
- Bello, Andrés (1847) Gramática de la lengua castellana. Buenos Aires: Sopena. 1970.
- Bosque, Ignacio (1989) Las categorías gramaticales. Madrid: Síntesis
- Bosque, Ignacio (1994) Repaso de sintaxis tradicional. Ejercicios de autocomprobación. Madrid: Arco Libros.
- Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (1999) (Dir.) Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. 3. Madrid: Espasa-Calpe.
- Castro, Américo (1922) La enseñanza del español en España. Madrid: Victoriano Suárez Editor.

- Di Tullio, Ángela (2002) "La otra crisis de la gramática escolar" en Giovanni Parodi (ed.). *Lingüística e interdisciplinariedad. Ensayos en honor de Marianne Peronard*. Valparaíso: Ediciones Universitarias. p. 281-295.
- Di Tullio, Ángela (1990) "Lineamientos para una nueva gramática pedagógica" en *Revista de Lengua y Literatura*. Neuquén: Universidad Nacional de Comahue, p. 3-14.
- Hudson, Richard & John Walmsley (2005) "The English Patient: English Grammar and teaching in the twentieth century" en *Journal of Linguistics*. 41. 593-622.
- Karabétian, Étienne (2000). "La double crise de la grammaire scolaire (1968-1972 et 1985-1995)" en *Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues cultures*. 118. 245-256.
- Lo Duca. Maria Grazia (1997) *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lo Duca. Maria Grazia (1997) *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*. Firenze: La Nuova Italia.
- Nebrija, Antonio de (1492) *Gramática de la lengua castellana* en Antonio Quilis (estudio y edición). Madrid: Ramón Areces. 1989.
- Petit, Michéle (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: F.C.E.
- Sánchez Casas, R. & J. García Albea (1986). "Dos vocabularios: diferencias computacionales en el estudio del lenguaje" en: M. Siguán (coord.) *Estudios de Psicolingüística*. Madrid. Pirámide. 87-103.



# ¿Enseñar el texto o la gramática? Detrás de la disyuntiva, un problema actual de la Didáctica de las lenguas<sup>1</sup>

Dora Riestra  
[riestra@bariloche.com.ar](mailto:riestra@bariloche.com.ar)

“Uno de los desafíos fundamentales que tenemos aún, al fin de cuentas, es tradicional. La progresión de las nociones gramaticales que son introducidas en el análisis de la lengua deberían poder reexplotarse en el aprendizaje de textos y discursos, es decir, que todo lo que se incorpore de los conceptos gramaticales debería poder utilizarse como soporte para comprender y describir el funcionamiento de los discursos”. (Bronckart, 2002/ 2007: 7-16).

## 1. Detrás de la disyuntiva, un problema actual de la Didáctica de las lenguas

Sabemos que no es una disyuntiva real, no obstante, en la práctica se produce la dicotomía entre enseñar a producir textos o enseñar gramática y, por lo tanto, es este un problema actual de la didáctica de las lenguas. No es sólo un problema del español del Río de la Plata, también es un problema didáctico en otras lenguas, aunque la necesidad de la enseñanza de la gramática en las segundas lenguas se impone.

En Argentina observamos que en la escuela no se estudia el funcionamiento de los discursos, se describen tipologías de textos y discursos, pero esto no repercute en mejoras en la lectura y la escritura de los alumnos, como puede registrarse en el pasaje de un nivel de enseñanza a otro, detectados por innumerables estudios acerca de las dificultades del aprendizaje escolar.

En nuestras investigaciones de las prácticas formativas, tanto de nivel primario como de secundario, hemos notado que “las lógicas utilizadas y transmitidas en la enseñanza de la lengua materna no logran articular las *dimensiones discursivas* y las *dimensiones textuales*” (Riestra, 2004, 2005).

Vimos que, por lo general, una dimensión domina a la otra y la sesga como objeto de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otro modo, por una parte, se atiende a la práctica de hacer textos y, por otra, a la descripción

---

<sup>1</sup> Artículo publicado en el Tercer Foro de Lenguas de ANEP, edición 2010.

semántico-categorial de las nociones gramaticales, disociada de la capacidad discursivo-textual.

El marco teórico del interaccionismo socio-discursivo (cf. Bronckart, 2009), desde el que investigamos, centra su objeto de estudio en el desarrollo humano mediado necesariamente por los signos, en su carácter de herramientas semióticas de las lenguas, con la singularidad de que los signos se nos presentan en textos y que estos, a su vez, están organizados en géneros de acuerdo con los contextos de las actividades sociales.

Desde esta perspectiva traemos un debate que comenzó en las primeras décadas del siglo XX y que aún continúa: el debate sobre el lenguaje y el desarrollo humano.

Las hipótesis de Vygotski (1934/1973), respecto del aprendizaje y la enseñanza en el desarrollo humano y en función de las muchas capacidades de pensamiento, continúan vigentes, por lo que el debate de hace casi 80 años, entre Piaget y Vygotski, todavía necesita profundizarse, específicamente en la didáctica de las lenguas.

Según investigaciones de la psicología socio-histórica, las funciones psíquicas naturales o biológicamente heredadas (pensamiento en imágenes, memoria mecánica, atención involuntaria) y las funciones psíquicas superiores, desarrolladas culturalmente (pensamiento conceptual, memoria lógica y atención voluntaria) no son fácilmente discernibles ni es fácil establecer el mecanismo sociocultural de construcción de estas funciones superiores (Del Río, 1990/2002).

En la historia occidental de la que somos herederos y actores, el lenguaje fue concebido como teoría o como praxis, conocimiento o acción, según lo resume con mucha precisión De Mauro (2005). Si bien estas dos posiciones epistemológicas mantuvieron el debate hasta la actualidad, podemos observar que las posibles opciones teóricas no se agotan en simplificaciones.

Como lo planteara Saussure (2004), la doble esencia del lenguaje nos conduce a identificar la combinatoria y las oposiciones entre los signos, como constituyentes de las gramáticas de las lenguas. Por lo tanto, podemos decir que el lenguaje es acción mediada por signos, o sea es una praxis semiótica o, dicho de otro modo, realizamos semiosis con acciones verbales.

De aquí que en nuestra profesión de enseñantes de lengua necesitemos diferenciar dos dimensiones: la praxeológica (del hacer verbal) y la dimensión epistémica (de las gramáticas). Son dos objetos de enseñanza que necesitamos conjugar inexorablemente. ¿Por qué



inexorablemente? Porque para elaborar las propuestas didácticas para los distintos niveles de la formación escolarizada tenemos que abordar el **texto** (como objeto empírico) y la **gramática de las lenguas** (como objeto de conocimiento disciplinar formalizado).

Ambos dominios son necesarios para la formación humana y esta es la función de la escuela, por lo que articularlos tiene una complejidad frente a la que no tenemos respuestas sencillas. Aun cuando el hacer textual se aprenda en los contextos cotidianos de la interacción humana primaria (en el ambiente familiar y social), el dominio lingüístico se adquiere específicamente en la escuela.

¿Por qué hacemos referencia a los dos dominios? La pregunta epistemológica nos orienta como enseñantes (maestros o profesores), a la vez que nos desvela por la articulación didáctica que tenemos que hacer entre el sistema gramatical de una lengua y los textos que espontáneamente parecen brotar incontrolados en la comunicación discursiva.

Puede parecer una cuestión metodológica, pero antes necesitamos entenderla epistemológicamente como objeto de conocimiento transformado en objeto de enseñanza.

Los formatos lingüísticos que Bronckart identifica como cuatro tipos ideales de discurso, vamos incorporándolos (sin pensarlo) a lo largo de nuestra vida, son formatos que internalizamos a través de operaciones psicológicas con las unidades lingüísticas de cada lengua; son las operaciones que nos permitieron textualizar desde el primer año de vida y que quedarán cristalizadas en porciones de textos, surgiendo como formatos desde la vivencia en el lenguaje. Cuando prestamos atención a estas construcciones lingüísticas vemos que son preconstrucciones sociales e históricas, heredadas de la generación anterior, porque no sabemos cómo las aprendimos. De este modo narramos historias en tercera persona, contamos en primera persona lo que nos ha sucedido en el tiempo anterior, para lo que usamos el sistema verbal del pasado al reconfigurar lo vivido por nosotros o por otros y no nos confundimos. Si tenemos que explicar cómo hacer algo o por qué sostenemos una determinada posición política o ética, seguramente usaremos el presente, casi con certeza en la segunda persona con valor de la impersonalidad de voz social.

## 2. Lenguaje y lenguas: determinismo lingüístico y creatividad del pensamiento

A comienzos del siglo XX los nuevos campos de estudio que surgieron entre las ciencias del lenguaje y las ciencias del discurso produjeron objetos de investigación con sesgos diferentes.

La noción de **actividad de lenguaje o de la palabra**, en tanto actividad humana que media las otras actividades colectivas, acuñada por el interaccionismo social, respecto de la ontogénesis del pensamiento consciente (cf. Voloshinov, Vygotski), es una noción que se articula epistemológicamente con las tesis saussureanas respecto de la **dinámica de los signos lingüísticos**, que formulara el ginebrino en los manuscritos encontrados en 1998, que llevan a entender la gramaticalidad de las lenguas en su movimiento y en su sistema de oposiciones y asociaciones, en coincidencia con el concepto de actividad.

Por otra parte, es posible establecer relaciones nuevas, impensables antes, entre Voloshinov y Saussure (Riestra, 2010).

La relectura de Saussure (2004) muestra la coincidencia entre la lingüística y la psicología de principio de siglo XX, que no fuera profundizada hasta ahora, pero que modifica el objeto de estudio y lo reorganiza como pasajes entre la praxis del lenguaje y los formatos del discurso. Para Bronckart (2004) se trata de explicar cómo se produce en el lenguaje la interacción entre los mundos colectivos de la cultura y los mundos individuales de conocimiento, y cómo estos, siendo producidos por los primeros, a su vez, pueden ser los que los transforman. En términos semiológicos, se observa cómo **los significados objetivados** al ser apropiados por cada agente, en nuevas relaciones de sentido, producen los cambios en las significaciones primeras.

Se abre aquí otra cuestión epistemológica, la relación entre lengua interna (o subjetiva, del agente o individuo) y lengua normada (o social, colectiva) que planteara Saussure en sus escritos recientemente descubiertos.

En la esfera asociativa, lo psicológico individual y lo lingüístico colectivo se encadenan. Lo individual de las personas y lo colectivo de las lenguas, en tanto léxico y sintaxis, se articulan a partir del determinismo sociohistórico de la lengua heredada, un preconstructo con el doble anclaje señalado por el mismo Saussure (cf Bronckart, 2007).

Según Luria (1995), siguiendo a Vygotski, la comunicación verbal desplegada funciona en agrupamientos que denominó *núcleos semánticos*,

en la medida en que necesitamos producir la semiosis mediante las elecciones de palabras como combinatorias posibles de las infinitas de que están disponibles en las lenguas. Porque el lenguaje, de acuerdo con Coseriu (1991), “se presenta siempre como “lengua”, o sea, como lenguaje que se ha desarrollado y se da históricamente. El lenguaje es aprehensión del ser, pero no por parte de un sujeto absoluto, ni del individuo empírico, sino por parte del hombre histórico que, precisamente por ello, es al mismo tiempo un ente social.”

En síntesis, si los campos de conocimiento involucrados, el de la psicología del desarrollo (en la concepción del lenguaje como actividad (formulada por Vygotski y continuada por Luria y Leontiev) y el de los estudios lingüísticos organizados a partir de Saussure (en consonancia con los textos de Voloshinov, antes atribuidos a Bajtín<sup>2</sup> nos muestran un desarrollo teórico coherente, el aporte de De Mauro (ob cit) respecto del lenguaje, pone de relieve el carácter de las personas como productos del medio socio-histórico-semiótico, productoras o reproductoras del mismo medio (que no existiría sin ellas). En este trabajo productivo se realizan procesos interactivos que no son más que procesos heredados, según Bronckart (ob cit) como asimilaciones/ acomodaciones que obran en las múltiples formas de aprendizaje implícitos o no concientes, pero, por otra parte, esos procesos se vuelven conscientes y objetivables.

En otros términos, si la palabra (o la enunciación) se realiza con los mecanismos de lenguaje interior, con su función predicativa, que todavía no ha llegado a explicarse y que presentara Vygotski en los años 20 del siglo pasado, Leontiev, su discípulo, con los aportes de la teoría de la actividad coloca la relación entre lo colectivo y lo individual de la conciencia y el lenguaje como dos procesos diferentes e imbricados. Enfoca el desarrollo de los procesos de actividad y conciencia, fundamentando la propuesta de Vygotski sobre las funciones psíquicas superiores como relaciones intersíquicas que se vuelven intrapsíquicas a través de la palabra; mientras tanto Luria, el otro discípulo de Vygotski, estudiará la relación lenguaje-conciencia, incluyendo los aportes de la lingüística del siglo XX, particularmente los de la gramática generativa, anticipándose a algunas

---

<sup>2</sup> Es interesante observar la proximidad conceptual entre Volóshinov y Saussure, pese a que en la época el primero criticaba al segundo, debido a que la divulgación de Saussure en Rusia tuvo distorsiones y a que en occidente no se conoció la obra de Volóshinov sino tardíamente, por el solapamiento en los textos de Bajtín, todo un episodio político editorial, objeto de otro estudio (Sausure, Voloshinov y Bajtin revisitados, 2010).

hipótesis acerca de la relación cerebro- psiquismo que hoy se formulan desde la psicología cognitiva.

Se desprende de lo anterior que es en la vida de los signos en los textos, en las lenguas como sistemas psíquicos normados y en la norma de relaciones entre valores significantes de los mismos signos y los grupos sociales, como múltiples clasificaciones y construcciones de modelos concurrentes, donde podemos percibir el movimiento dialéctico y explicarnos la simultaneidad de la co-construcción individual (creatividad humana) y social (normativa genérica); lo que aún no podemos explicar es cómo se transforman los *formatos cristalizados construidos con los signos* en los textos, identificados como *tipos de discurso* por Bronckart. Y son estos mismos formatos o *tipos de discurso* los que nos permiten realizar un pasaje posible para la enseñanza de las gramáticas de las lenguas.

### **3. El razonar gramatical desde la acción de lenguaje: una propuesta didáctica posible**

En las actuales condiciones histórico-sociales, *razonar desde la acción del lenguaje con las lenguas* constituye un cambio epistemológico que nos exige estudiar las transiciones entre *nociones textuales* y *nociones gramaticales*.

La complejidad de la situación radica en que no se tiene en cuenta que las transiciones entre textos y discursos comprenden decisiones de distinta índole entre los niveles simultáneos de la actividad de lenguaje, según el análisis de Bronckart (1997) que, a modo de hojaldre se despliega en la arquitectura textual:

- 1) los mecanismos de voces y modalizaciones,
- 2) los mecanismos de conexión y coherencia temática,
- 3) la selección y articulación de formatos discursivos.

En estos tres niveles, necesitamos distinguir y ordenar didácticamente el pasaje del **espacio praxeológico** con sus razonamientos prácticos implicados al **espacio discursivo** como problema lógico (proposicional)/gramatical (sintagmático), cuyos razonamientos necesitan presentarse de otro modo, no como disjuntos absolutos, sino como **reflexión entre lo dialogal y lo monologal**.

El razonar praxeológico del espacio dialógico textual se realiza en primer lugar en el saber hacer esquemático y relativamente estable de los

géneros (en función del otro, el destinatario y de la actividad en la que se inscribe) y, en segundo lugar, en el saber hacer localizado de las secuencias textuales (también de carácter dialógico) que se insertan, yuxtaponen, se suceden en porciones de textos desde un saber hacer internalizado a través del uso.

De acuerdo con esta posición, distinguimos en el texto lo dialógico y situamos el espacio **monológico-discursivo** como una articulación entre el referente externo, el tipo de discurso (como constructo social analizable) y el monólogo interior (esquema interno de la planificación discursiva en tanto lenguaje interior), como proceso de las posibles sustituciones léxicas y morfosintácticas disponibles en cada lengua.

Esta sería exactamente la reflexión metalingüística que nos proponen los diseños curriculares.

En una perspectiva didáctica, la metodología que proponemos en el marco del interaccionismo socio-discursivo es el *análisis del movimiento semiótico-gramatical* tanto en la comprensión (actividad de lectura) como en la producción de los planos del texto (actividad de escritura).

El movimiento consiste en salir desde la posición enunciativa (orden praxeológico) del texto para entrar en las formas gramaticales utilizadas (orden epistémico) de las categorías de tiempos y modos de los verbos, el papel de los pronombres y de las categorías textuales de los mecanismos de textualización como adverbios, preposiciones, etc.

Desde la estructura global del texto pasamos a los tipos de discurso como formatos menores insertos y segmentables para, desde allí, entrar al plano gramatical en un movimiento reflexivo.

Un punto de partida posible son las sustituciones en las flexiones verbales para instalar la reflexión sobre las funciones, que es lo que permite *percibir las transformaciones morfológicas y definir las categorías sintácticas*. Didácticamente, pese a que la concordancia nominal es más sencilla como objeto de enseñanza, la concordancia verbal permite entrar al sistema pronominal a la vez que a la temporalidad lingüística. Por otra parte, vemos que el sentido de los textos se organiza en la relación predicativa y las sustituciones léxicas constituyen un pasaje intermedio, entre lo textual y lo gramatical.

De todos modos, estos pasajes no pueden improvisarse, por lo que estamos trabajando para organizar transposiciones didácticas de contenidos textuales y gramaticales en un proceso que necesariamente parte de lo textual, aborda lo gramatical y retorna a lo textual. Los pasajes pueden organizarse desde el plano de la posición enunciativa del texto y

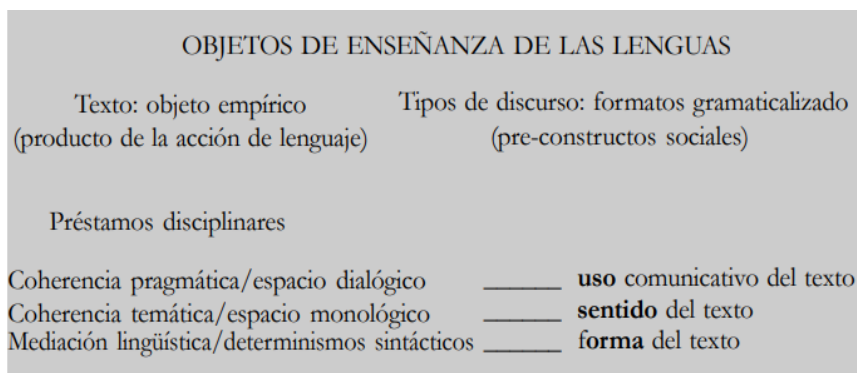
desde el plano de la infraestructura del texto (tipos de discurso y secuencias textuales).

Este proceso necesita mostrarse y guiarse como acción para después recién operacionalizarse. Es decir, los retornos al texto para situarse en el sentido nuevamente son indispensables para razonar desde allí la construcción morfosintáctica realizada.

Para la propuesta didáctica hemos simplificado los tres planos de la arquitectura textual en el trayecto Uso-Sentido-Forma, que va desde:

- a) los mecanismos de posición enunciativa (**uso**) a la infraestructura (**forma**),
- b) desde los mecanismos de textualización (**sentido**) a la infraestructura (**forma**),
- c) del texto a la descontextualización y el retorno al texto intercalando los niveles en una síntesis.

El siguiente esquema presenta lo que estamos explicando:



De nuestras investigaciones extraemos como primera conclusión que se nos impone la tarea de enseñar a razonar gramaticalmente o, dicho de otro modo, enseñar a razonar tanto en la lengua materna, como en las segundas lenguas. Razonar significa encontrar el sentido en una lógica que implica ajustar lo que se dice con lo que se quiere decir como una búsqueda activa semiótica, de morfo-sintaxis y léxico disponible, que se adquiere por confrontación (oposiciones de los signos) y comparación entre las formas (asociaciones entre los signos).

Podemos decir que, en esa confrontación entre la lengua normada, colectiva y la lengua interna, individual, razonamos y textualizamos, como

si se tratara de dos movimientos: uno monologal (reflexión metalingüística) y otro dialogal (despliegue verbal en un texto concreto).

### Referencias bibliográficas

- ADAM, J.M. (1992). Les textes: types et prototypes. Paris: Nathan.
- BRONCKART, J.-P. (1997). Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif. Paris: Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. (2002). La explicación en Psicología ante el desafío del significado. *Estudios de Psicología*, 23 (3), 387-416.
- BRONCKART, J.-P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique, *Langages*, 153, 98-108.
- BRONCKART, J.-P. (2002/2007). Entrevista (Riestra, D.) *Propuestas*. CELA. UNR, 7:7-18/12:7-16.
- BRONCKART, J.-P. (2007) L'articulation des déterminismes du social, de la langue et des opérations psychologiques dans l'architecture textuelle. Hommage à François Rastier. (Doc. De trabajo para 2èmes Rencontres de l'ISD, Lisbonne).
- BRONCKART, J.-P. (2007). L'articulation des déterminismes du social, de la langue et des opérations psychologiques dans l'architecture textuelle. Hommage à François Rastier (II Encontro internacional do ISD, UNL, Lisboa, en prensa).
- BRONCKART, J.-P. (2008). Las competencias en la lingüística y en la didáctica de las lenguas (dossier). *Problemas de la didáctica de las lenguas*. Diálogo con Jean-Paul Bronckart. *Revista Novedades Educativas*, 211, julio, Buenos Aires.
- COSERIU, E. (1991). *El hombre y su lenguaje* Madrid: Gredos.
- DEL RÍO, P. & Álvarez, A. (1990/2002). *Desarrollo, cultura y educación. La aproximación al diseño cultural*. (Texto para el Curso de Postgrado El enfoque histórico-cultural como perspectiva teórica y metodológica de investigación, CRUB, UNComahue, Bariloche, Argentina, 8-12/10/2002).
- DE MAURO, T. (2005). "Capítulos 5, 6 y 7", en: *Primera lección sobre el lenguaje*. México: SXXI.
- LURIA, A. (1995). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- LEONTIEV, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.

- RIESTRA, D. (2004). Thèse de Doctorat. FPE 328. Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua. Genève: Université de Genève. (Copyright RIESTRA, Dora et Université de Genève) <http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses>.
- RIESTRA, D. (2005). Acerca de las dificultades de la práctica: Cómo enseñar nociones gramaticales. Un enfoque histórico-cultural. Propuestas 10, 7-19. CELA. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario.
- RIESTRA, D. (2006). La enseñanza de la lengua en debate: las decisiones políticas en la transposición didáctica o ¿dónde se decide la política de los contenidos de enseñanza? En Lengua y literatura. Prácticas de enseñanza: perspectivas y propuestas. Santa Fe: Ediciones Universidad Nacional del Litoral.
- RIESTRA, D. et al (2010). Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- SAUSSURE, F. (2004). Escritos sobre lingüística general. Barcelona: Gedisa.
- VYGOTSKI, L. (1934/1973). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade (trad. María M. Rotger).
- VYGOTSKI, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Madrid: Visor (trad. P. Tousaus).
- VOLOSHINOV, M. (1929/2009). Marxismo y Filosofía del lenguaje. Buenos Aires: Godot.



# La enseñanza de la gramática: revisión crítica y propuesta<sup>1</sup>

Guiomar E. Ciapuscio  
[gciapusc@gmail.com](mailto:gciapusc@gmail.com)

## Introducción<sup>2</sup>

La pregunta sobre cómo enseñar gramática en la escuela, que está siendo objeto de oportuno e interesante debate en nuestra comunidad académica, es de una relevancia y actualidad innegables, tanto en el ámbito de la investigación como en la enseñanza<sup>3</sup>. En efecto, luego de lo que podríamos describir como un fuerte desplazamiento de la gramática del centro del interés a partir de finales de la década del ochenta, se está produciendo desde hace pocos años una interesante discusión acerca de su naturaleza, su función y los enfoques y métodos para su enseñanza y un reconocimiento cada vez más explícito entre docentes y educadores de su centralidad en la educación lingüística del niño. Este cambio obedece a distintas causas, que pueden ordenarse en factores externos e internos a la disciplina misma, pero también y fundamentalmente, a razones de orden pragmático-constatativo, que pueden sintetizarse como cierto descontento en la comunidad educativa respecto de los resultados alcanzados luego de las reformas de los contenidos curriculares a mediados de los años 90.

Con la reinstalación de la democracia en los años 80, la lingüística, en los espacios de la investigación y la enseñanza, experimentó, como la mayoría de las disciplinas humanísticas y sociales, una importante y saludable apertura a los últimos desarrollos teóricos producidos principalmente en los países europeos y en los Estados Unidos. Así se incorporaron con notable entusiasmo las diversas corrientes, que –por condiciones epistemológicas particulares y el desarrollo de distintos paradigmas de investigación en la disciplina misma– se abocaron al estudio de los aspectos vinculados con el uso y – en muchos casos, como reacción– postergaron los aspectos sistemáticos: especialmente, el análisis de la

---

<sup>1</sup> Artículo publicado en el Cuarto Foro de Lenguas de ANEP, edición 2011.

<sup>2</sup> Esta es una versión levemente reformulada del trabajo publicado en: La formación docente en alfabetización inicial, 2009-2010, Ministerio de Educación, Buenos Aires.

<sup>3</sup> Me refiero especialmente a los encuentros y simposios organizados por las distintas sedes de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina (Paraná, 2001; Mendoza, 2002; Valparaíso (Chile), 2003, entre otros) como distintas publicaciones especializadas (Lingüísticas en el Aula, Nro. 4; Alvarado, M. (2001), etc.

conversación, la pragmática, la sociolingüística, el análisis del discurso, la antropología lingüística, los estudios textualistas. La incorporación de esos desarrollos en la escuela se tradujo en lo que genéricamente se llama el “enfoque comunicativo” que en la Argentina se cristalizó en la reforma educativa de 1994, que dio lugar a los llamados Contenidos Básicos Comunes para la Educación Básica y Polimodal.

Sobre la base de este conglomerado de ideas y propuestas, el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua sostiene que la meta que la escuela debe proponerse es lograr la competencia comunicativa (Hymes 1972), esto es, lograr que los alumnos sean capaces de desenvolverse adecuadamente en la producción y comprensión de textos en distintas situaciones de comunicación. En este sentido, el enfoque comunicativo privilegia las prácticas lingüísticas e incorpora, para ello, espacios de reflexión sobre las prácticas, que necesariamente deben incluir conceptos vinculados con las características funcionales y estructurales de los textos. El espacio asignado a la enseñanza de la gramática en sí disminuyó sensiblemente, tanto en la enseñanza primaria como media, lo cual se refleja no solo en los contenidos y manuales para la enseñanza, sino también en el rendimiento de gran parte de los estudiantes de tramos iniciales universitarios, incluso, como lo hemos constatado recientemente en la Universidad de Buenos Aires, a través de una investigación realizada con los alumnos de la carrera de Letras<sup>4</sup>. Además de esta disminución de la presencia de la gramática en la formación primaria y media, mi impresión es que ni los contenidos gramaticales ni los métodos que se emplean en la enseñanza parecen haberse modificado sustancialmente desde los tiempos de la prereforma curricular. En efecto, no se refleja en la enseñanza de la gramática escolar, en general, la influencia ni los efectos de la renovación que la disciplina ha experimentado en las últimas décadas en los ámbitos de la investigación y, en general, en la enseñanza universitaria; esa renovación puede sintetizarse en una concepción mentalista de la gramática, como un tipo de conocimiento internalizado del hablante, que ha de descubrirse y describirse a través de la reflexión y la inteligencia. La gramática en la escuela parece seguir entendiéndose mayormente, explícita o implícitamente, como un sistema taxonómico, destinado a ordenar y categorizar las palabras y las oraciones, y cuya finalidad “práctica” es especialmente ser una herramienta de revisión de la escritura, como instrumento para mejorar la corrección y la calidad expresiva. Mi

---

<sup>4</sup> Informe final de beca estímulo, Carla Miotto (2005).

argumentación se dirigirá, fundamentalmente, a refutar ese punto de vista y a proponer otro modo de entender la gramática y de enfocar su enseñanza en la escuela.

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

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

## **I. Fundamentos**

Actualmente existe un acuerdo generalizado respecto de que como especie venimos biológicamente dotados para adquirir lenguas, si bien esa adquisición precisa también del estímulo del contexto lingüístico, social y cultural específico. De allí que el lenguaje sea un campo de trabajo y de estudio que reviste la más amplia complejidad: es un hecho simultáneamente biológico, social y cultural. El lenguaje nos define y distingue respecto de las demás especies: la mayoría de los autores acuerdan en que si bien las abejas danzan, los pájaros cantan y los chimpancés gruñen, esos sistemas de comunicación difieren cualitativamente del lenguaje humano. En particular a los sistemas de comunicación animal les falta el rico –infinito- potencial expresivo del lenguaje humano (Hauser, M., N. Chomsky y W. Fitch 2002). Este potencial radica en una propiedad básica

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

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

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

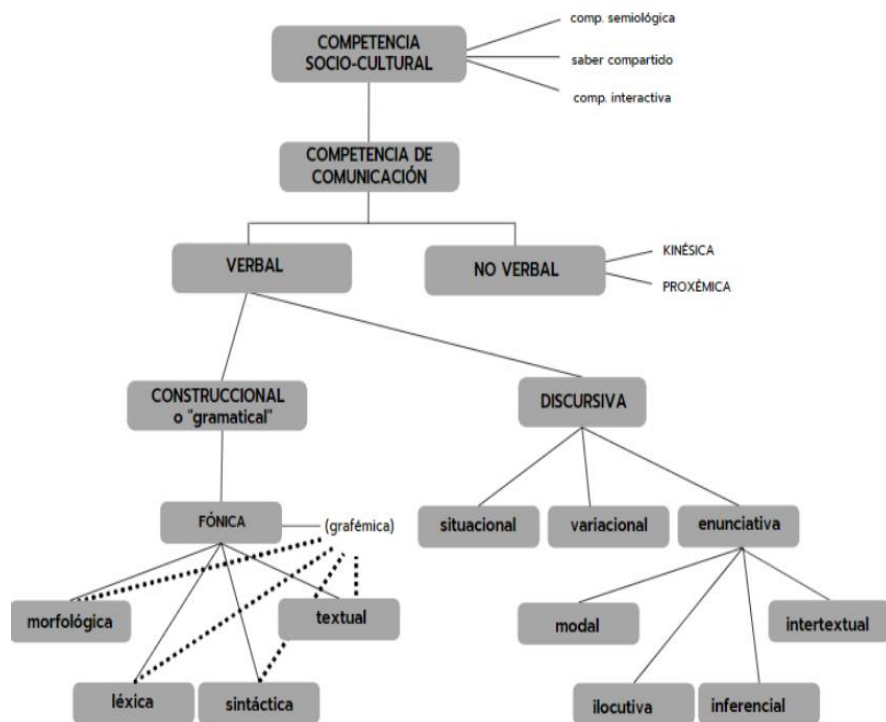
La competencia gramatical y la competencia léxica son la base fundamental que hace posible el entendimiento y la comunicación; sin embargo, como sabemos, son necesarias otras competencias para la comunicación con los otros y para la intercomprensión subjetiva, es decir, para producir y comprender textos.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

- Conocimiento enciclopédico, “conocimiento de cosas” o “conocimiento de mundo”: los miembros de una comunidad comunicativa han almacenado ese conocimiento en su memoria, sobre la base de sus experiencias comunicativas, su formación, su especialidad, etc., y ese conocimiento es empleado en los textos. Se trata de conocimientos de individuos o eventos particulares (por ej. sobre quiénes son George W. Bush, Barack Obama, qué eventos denotan sintagmas como “la crisis económica en EE UU” o el “efecto Jazz”).
- Conocimiento lingüístico, que incluye el conocimiento del léxico y el conocimiento gramatical. El primero consiste en la capacidad de derivar o asociar representaciones mentales (significados) a estructuras de sonido (significantes). El conocimiento gramatical permite saber cómo conformar, en determinada lengua, unidades más complejas (sintagmas, oraciones, textos) a partir de las unidades léxicas sobre la base de las reglas combinatorias y selectivas en los distintos niveles del sistema.
- Conocimiento accional y conocimiento interaccional: abarca modelos de orden cognitivo para el actuar de las personas en distintas situaciones. Así se distingue entre:
  - El actuar práctico, como cortar el césped, conducir un automóvil, limpiar ventanas, etc.
  - El actuar comunicativo (la producción de textos y el procesamiento), que compete al conocimiento de cómo escribir una carta, entablar y llevar adelante conversaciones, etc.

Como propuesta adicional y complementaria puede considerarse el siguiente esquema que ofrece Gerardo Álvarez (1995), en el que pueden identificarse estos tipos de conocimientos, dispuestos de manera jerárquica, bajo la forma de árbol (algunos componentes se encuentran más especificados, lo cual no trataré aquí <sup>5</sup>):

### Esquema de los componentes de la competencia de comunicación

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



como el posibilitador de la competencia comunicativa: el conocimiento del léxico y de la gramática son, entonces, la condición de base para las actividades de producir y comprender textos. Puede esbozarse entonces una

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

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

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

## Primera antinomia: gramática y prácticas de producción y comprensión

La comprensión de la gramática como un instrumento de control y revisión me lleva a la discusión de la primera antinomia, puesto que en mi opinión la oposición entre gramática y prácticas de producción y comprensión es una de las principales razones que llevaron a la postergación y a una nueva reducción de la gramática en la escuela. El enfoque comunicativo de la lengua ha sido muy influido, en lo que se refiere al proceso de escritura, por el modelo de Hayes y Flower (1980) y Flower y Hayes (1996), y más específicamente por divulgadores de ese modelo. Flower y Hayes suponen que la producción de textos puede concebirse como un proceso de solución de problemas, suposición que constatan sobre la base de datos recogidos en experimentos de escritura mediante el método del “hablar en voz alta”. El proceso de producción textual se considera una sucesión de procesos de planificación, formulación (traducción) y revisión, potencialmente recursivos, que a su vez están constituidos por subprocesos y que son guiados y supervisados por una instancia de control, llamada monitor. Distintos investigadores han objetado la excesiva concentración del modelo en los procesos de planificación y revisión, que son probablemente los que más “huellas” deje el método del hablar en voz alta y han objetado la escasa atención que prestan al proceso “traducir” (formular). No hay explicitación de cómo esa traducción se realiza: el acercamiento al “proceso de escritura mismo” (la verbalización de contenidos) resulta extremadamente parcial. Sin embargo, la propuesta de Flower y Hayes ha sido objeto de sobreinterpretaciones<sup>6</sup> por parte de divulgadores del modelo – algunos muy influyentes<sup>7</sup> – que, a diferencia de aquellos autores, se han explayado sobre el papel de la instrucción gramatical en la escritura: así, cuestionaron seriamente el espacio de la gramática en la enseñanza de la lengua y de sus prácticas<sup>8</sup>. Afirman que la gramática adquiere protagonismo en la etapa de revisión del texto ya escrito, cuando quien escribe reflexiona sobre el producto logrado para darle el acabado final. La lectura de estos manuales muestra que el conocimiento gramatical se equipara casi siempre a “corrección formal”,

---

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

<sup>7</sup> Ver, por ejemplo, el difundido libro de D. Cassany (1993).

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



“reglas de ortografía”, “estructuras correctas”, reglas de la normativa, etc. La concepción de la gramática que subyace a estas presentaciones es restringida, es una gramática exclusivamente normativa, que parece reducida a la forma correcta del texto y disociada de los aspectos de contenido.

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

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

Pre-textos son estadios previos cuasilingüísticos de expresiones textuales -representados mentalmente-; para esta autora, la transformación de contenido cognitivo en formulaciones lingüísticas ocurre a través de esbozos cuasilingüísticos, que representarían la “interfaz” entre planificación abstracta e intentos de formulación concretos. En las formulaciones y reformulaciones de pretextos (“objetos mentales”) que luego se plasmarán en productos concretos, interviene también como protagonista el conocimiento léxico-gramatical, que es el repertorio de opciones y posibilidades de que disponemos para configurar y presentar textualmente nuestro pensamiento y nuestras emociones. Su papel es protagónico en lo que denomina “revisiones conceptuales” y “revisiones contextuales”: las primeras se dirigen a las representaciones conceptuales que subyacen a los pretextos en relación con los objetivos, contenido y

organización de lo que se expresará en el texto; esas representaciones conceptuales pueden ser consideradas por los escritores como “vagas”, “imprecisas” o “inadecuadas”, valoraciones que apuntan al plano del significado que se intenta configurar y comunicar; este proceso de revisión sirve entonces al desarrollo y diferenciación del pensamiento. El segundo tipo de revisión de los pretextos es el que denomina “contextual”: se dirige al aspecto de realización de pretextos e incluye variantes semánticas, léxicas y/o sintácticas, alternativas que se relacionan con la adecuación de la formulación al contexto comunicativo. En estos modelos, como vemos, el conocimiento gramatical interviene ya en la fase misma de la ideación y configuración conceptual de los textos (puede consultarse en Ciapuscio, 2006, un estudio ejemplar que emplea como sustento empírico producciones orales). En mi opinión, limitar su papel a la revisión de lo ya formulado y objetivado es falso y contra fáctico, como lo mostraría un rápido autoexamen a nuestra propia actividad de producción (recordemos situaciones que experimentamos a diario, cuando intentamos formular una idea y no damos con la palabra o las palabras adecuadas, circunstancia que normalmente verbalizamos en nuestra mente con frases del tipo cómo lo diría, ¿cómo decirlo?, o cuando nos auto reformulamos para precisar o corregir lo pensado, y entonces surgen marcadores como mejor dicho o quiero decir que muestran la “vuelta atrás” en el discurso, etc.).

### **Segunda antinomia: gramática versus gramática del texto**

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

El enfoque comunicativo introdujo la gramática textual y la lingüística del texto, que también habían penetrado con fuerza en el escenario de la

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

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

---

<sup>9</sup> Cabe destacar que en el campo científico la denominación “gramática textual” se reserva para los estadios iniciales de los estudios sobre el texto (aproximadamente, las décadas del 60 y 70), centrados en la preocupación gramatical. A partir de fines de los años 70, la denominación se reformuló en el sintagma Lingüística del Texto, que, por un lado, recoge la ampliación de la mirada sobre el objeto de estudio y, por el otro, es más dúctil para albergar los diversos intereses y perspectivas que reúnen a la disciplina en su vertiginosa evolución de los últimos treinta años.

entonces de su enseñanza? Evidentemente no es posible acceder y comprender las cualidades gramaticales de los textos sin una sólida base en gramática de la oración. La inclusión de contenidos relativos a la gramática de los textos debe realizarse, entonces, no solo a partir de una adecuada progresión a partir de los conocimientos gramaticales básicos, sino además en una relación de vinculación explícita, que permita al estudiante comprender acabadamente cómo el entramado de los textos reposa en la estructura gramatical.

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

Los cambios curriculares ocurridos a mediados de los 90 impactaron fuertemente también, como sabemos, en los géneros y tipos de textos que se empleaban para la enseñanza de la lengua. En este tema también asistimos entonces a una fuerte reacción contra el empleo exclusivo de textos literarios en la enseñanza de la lengua y la proclamación de la necesidad de trabajar con textos “auténticos” o textos de “uso” general; de esta manera, se respondía al objetivo del modelo comunicativo, que con razón sostenía la necesidad de capacitar a los niños para que se puedan desempeñar efectivamente en los distintos ámbitos de actividad social. Así, los manuales para la enseñanza de la lengua y las distintas instancias de enseñanza incorporaron de manera decidida especialmente textos del ámbito periodístico –noticias, crónicas, editoriales–, textos de uso, como recetas de cocina, esquelas, instrucciones de uso, los cuales ocuparon un espacio muy importante en la escuela, tanto para la ejemplificación como para las prácticas de lectura y comprensión. Si bien es positivo que los niños sean confrontados con textos que se emplean en la vida cotidiana (lo cual ocurre, por lo demás, permanentemente en sus interacciones cotidianas), la postergación y reducción del espacio dedicado a la literatura en la clase de lengua me parece uno de los errores más graves en que ha incurrido la enseñanza. Las interacciones a las que están expuestos los niños cotidianamente traen la lengua corriente (especialmente, la de la televisión que en nuestro país, lamentablemente, deja mucho que desear) y, con ella también la alta cuota de rutinización, pobreza léxica y desidia estructural que la caracteriza: frases hechas, modismos, neologismos efímeros, anacolutos, construcciones anómalas en general, etc. No es mi intención argumentar en contra del empleo de textos de uso de calidad en la escuela, como es el caso de muchas producciones periodísticas y cotidianas, pero sí

creo que es justamente la clase de lengua el espacio más apropiado para que los niños puedan aprender a expresarse con creatividad, con un vocabulario rico y diverso, aprendan a explicitar y reflexionar sobre los mecanismos y los recursos enormes que la lengua ofrece para expresarse, y así desarrollar el gusto y la sensibilidad estética: esto se encuentra, sin lugar a dudas, en la buena literatura. Una clase de lengua sin buena y adecuada literatura está perdiendo sus mejores posibilidades para enseñar la lengua misma y para forjar la cultura lingüística del niño. Porque justamente la cultura lingüística consiste en desarrollar el amor por la lengua y en poder expresarlo.

## II. Propuestas

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

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

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

- A través de la enseñanza reflexiva de la gramática, contribuir a desarrollar la capacidad de análisis, integración, generalización y síntesis de conceptos y relaciones conceptuales, es decir, aportar al desarrollo y la elaboración de la capacidad de pensar.

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

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

- La gramática, en esta visión, es un instrumento esencial en la construcción, interpretación y evaluación (normativa) de los textos. Es decir, además de su definición y su función tradicional vinculadas con el aspecto normativo “el arte del bien decir y escribir”, es preciso recuperar y destacar su papel indispensable en la organización y formulación del pensamiento.
- La gramática escolar o pedagógica debe partir del léxico, no solo para cumplir con la importantísima misión de incrementar el vocabulario del niño, sino también para enseñar reflexivamente la gramática, es decir, a partir de las características morfológicas de cada clase de palabra y las posibilidades combinatorias, morfológicas, sintácticas y léxicas, que las unidades léxicas habilitan o proscriben, conocimiento que el niño puede explorar y “descubrir” en su propia mente.

- La clase de lengua, en los niveles básicos de la enseñanza, debe dedicar un espacio importante al trabajo con el léxico y la semántica de las palabras: las relaciones de significado entre ellas (sinonimia, antonimia, hipónimos, superordinados) y los campos léxicos que estructuran el vocabulario de la lengua.
- Los niveles de la lengua centrales en la formación gramatical de la escuela primaria deben ser la morfología y la sintaxis elemental, fundada en un conocimiento sólido de las propiedades formales de las palabras.
- La enseñanza de la morfología debe estar orientada también en la idea de juego lingüístico: los procedimientos y regularidades para la formación de palabras más generales en español (derivación, prefijación, parasíntesis y composición) deben derivarse de actividades que se planifiquen a partir de la competencia morfológica del niño, y de ninguna manera enseñarse a partir de inventarios o cuadros previos. Del mismo modo debe procurarse que el niño comprenda la morfología flexiva, en el armado regular e irregular de sucesiones de palabras, de acuerdo a si se observan o no las reglas de la concordancia flexiva.
- La morfología flexiva debe relacionarse de manera sistemática con las clases de palabras típicamente afectadas: el conocimiento de las particularidades flexivas es un fundamento sólido y objetivo para que el niño incorpore de manera perdurable las distintas categorías de palabras y sus oposiciones más características.
- La gramática escolar debe focalizar la enseñanza en las clases de palabras más importantes (Nombre, Verbo, Adjetivo, Conjunción, Preposición y Adverbio) para poder luego centrarse en los sintagmas a que ellas dan origen. En efecto, como es sabido, la gramática actual otorga un lugar privilegiado al nivel del sintagma en la estructuración gramatical: el sintagma se entiende como una unidad de organización intermedia entre la palabra y la oración, con sus propias reglas según la naturaleza del núcleo. Si el niño comprende en su educación básica la “lógica” que subyace a cada configuración sintagmática (por ejemplo, que en un sintagma nominal, hay un orden de palabras bastante canónico, que el que “manda” es el núcleo sustantivo y que de él depende su acompañante predilecto –el adjetivo–, etc.) habrá comprendido una parte esencial del juego gramatical, que podrá explotar y generalizar de manera potente en sus producciones lingüísticas.

- La gramática escolar debe iniciar a los niños en el reconocimiento y análisis de las ambigüedades y de la polisemia, que puede crear el sistema de la lengua (un especialista alemán/un alemán especialista; compró el auto barato, hablé del partido de tenis con María, etc.), y de este modo aumentar su capacidad analítica y su desempeño comunicativo.
- La práctica y fijación de la ortografía debe incorporarse en las actividades de revisión y reflexión sobre lo hecho, lo escrito o lo leído; partiendo siempre de lo que responde a las reglas generales e incorporando solo posteriormente la excepción.
- Los contenidos léxicos y gramaticales deben enseñarse en una progresión coherente y adecuada, según su grado de complejidad, y deben sustentarse en el trabajo con ejemplares textuales, que también sigan el principio de la graduación de la complejidad.
- La gramática pedagógica debe apoyarse en el trabajo y la ilustración con textos auténticos, pero los docentes de lengua deben velar y propiciar el empleo de textos de calidad, y en este sentido, se debe aumentar la presencia de la buena literatura en el aula. Solo de este modo se logrará forjar la cultura lingüística.
- La formación lingüística implica necesariamente la inclusión progresiva de metalenguaje, es decir, de términos específicos de la disciplina, que permitan la denominación precisa de las nociones que el niño conceptualizar, a partir de la exploración y descubrimiento de su lengua, con el apoyo del docente de lengua.

### (iii) Métodos y estrategias de enseñanza

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



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

El metalenguaje debe ser incluido de manera oportuna y progresiva: en este sentido puede pensarse que en los primeros cursos de la escuela primaria sería adecuado iniciar el proceso de enseñanza empleando paráfrasis de la lengua cotidiana para designar las categorías o clases de palabras (por ej. las palabras que “hacen”, “palabras qué o quién”, “palabras cómo”, “palabras que unen”) para luego introducir el término preciso (verbos, sustantivos, adverbios/adjetivos, conjunciones). El maestro bien preparado en lengua debería poder emplear potentes y explicativas

---

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

metáforas, que iluminen los rasgos esenciales del concepto o noción que se intenta transmitir. Por ejemplo, para la enseñanza de la sintaxis elemental: el verbo como el “director de orquesta” de la oración, el sujeto y predicado como sus “actores principales”, el sustantivo, como la palabra “cabeza” del sintagma nominal, el adjetivo como “su acompañante preferido”, etc. Una metodología orientada al descubrimiento y la reflexión precisa de una cuota importante de oralidad e interacción en la educación gramatical; luego, para la consolidación y fijación de lo aprendido, de actividades vinculadas con el reconocimiento, el análisis y la revisión de lo escrito.

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

En el trabajo de producción o comprensión de textos, las actividades de reflexión, descubrimiento y sistematización de las nociones gramaticales deben integrarse en una progresión adecuada y explotando las cualidades salientes de los textos, que deben ofrecerse también en una secuencia creciente de complejidad. Actualmente se dispone de un relativamente amplio “estado de conocimientos” sobre las propiedades gramaticales salientes de los distintos tipos de textos, las cuales pueden aprovecharse intensamente para la reflexión y el ejercicio gramatical. Por ejemplo, si se consideran los tipos textuales centrales –descripción, narración, exposición, argumentación e instrucción<sup>11</sup>– es preciso que el docente de lengua conozca las cualidades esperables de los mismos (clases de palabras más importantes, tipos de verbo –de acción, de estado, copulativos, etc.–, tiempos verbales prototípicos, conjunciones y modificadores característicos, etc.). También es muy importante que sea consciente de los límites de esas tipificaciones, que no pierda de vista que se trata en última instancia de “normas ideales”, abstracciones que permiten capturar ciertas regularidades, pero que existe un amplísimo espectro de variabilidad, en síntesis, que no existen los textos “puros” sino que la mezcla e hibridación de estructuraciones textuales es el caso usual en los textos naturales. Porque asimismo los contenidos de gramática del texto se han explicado en

---

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

los manuales de estudio de manera rígida, taxonómica, y muchas veces, incluso, irreflexiva.

## **La formación de los docentes de lengua**

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

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

## Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Ediciones Manantial.
- Álvarez, G. (1995) "Competencia discursiva y textual del hablante nativo", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 33, Chile, 5-14.
- Antos, G. (1982). *Grundlagen einer Theorie des Formulierens*. Tübingen, Niemeyer.
- Bosque, I. (1990). *Las categorías gramaticales*. Madrid, Síntesis.
- Bosque, I. (1994). *Repaso de sintaxis tradicional: Ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco Libros.
- Brucart, J. M. (1998). *Gramática y adquisición en la enseñanza del español como lengua extranjera. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. A. y. J. H. C. Celis. La Mancha, Universidad de Castilla: 17-42.
- Canale, M. (1983) "From communicative competence to language pedagogy", en Richards et Schmidt, *Language and Communication*. New York: Longman.
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Paidós Comunicación.
- Ciapuscio, G. (2006) "Los conocimientos gramaticales en la producción de textos" en: Homenaje a Ana María Barrenechea, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires/EUDEBA, 157-169. ISBN 950-23-1522-7
- Di Tullio, Á. (2000). "Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática." *Lingüística en el Aula* 4: 7-28.
- Di Tullio, Á. (2005) *Manual de gramática del español*, Buenos Aires: La isla de la luna.
- Flower, L. y J. Hayes (1996). "Teoría de la redacción como proceso cognitivo". *Textos en contexto. Lectura y vida*. Buenos Aires, Asociación internacional de lectura: 73-110.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London/Melbourne/Auckland, Edward Arnold.
- Hauser, M., N. Chomsky y W. Fitch (2002): *The faculty of Language: What is it, Who has It, and How Did It Evolve?*, *Science* 298, 1569-1579

- Hayes, J. y L. Flower (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. *Cognitive Processes in writing*. L. Gregg and E. Tein-berg. Hillsdale, N.Y., Erlbaum: 3-30.
- Hymes, D. H. (1972) "On communicative competence", en Pride y Holmes, *Sociolinguistics*. Londres: Penguin.
- Heinemann, W. y D. Viehweger (1991). *Textlinguistik: eine Einführung*. Tübingen, Niemeyer.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986) "Nouvelle communication et analyse conversationnelle", *Langue Francaise* 70.
- Kovacci, O. (1977). *Tendencias actuales de la gramática*. Buenos Aires, Marymar.
- Kovacci, O. (1994) "Propuesta acerca de los Contenidos Básicos. Área de Lengua", en *Fuentes para la transformación curricular*. Lengua, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación; pp. 103-176.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon.
- Miotto, Carla (2005) Informe final de beca estímulo de la UBA. Ms.
- Otañi, L. y M. d. P. Gaspar (2001). *Sobre la gramática. Entre líneas. Teorías y Enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. M. Alvarado. Buenos Aires, Ediciones Manantial.
- Rau, C. (1994). *Revisionen beim Schreiben*. Tübingen, Niemeyer.
- Wrobel, A. (1992). *Revisionen und Formulierungsprozess. Schreibprozesse-Schreibprodukte*. Festschrift für Gisbert Keseling. M. Kohrt and A. Wrobel. Hildesheim, Olms: 361-385.



## 1. Introducción

La evaluación es constitutiva del proceso del aprendizaje. No se puede concebir el aprendizaje, ya sea formal o informal, sin un elemento de evaluación, también formal o informal. Aunque uno se engañe al autoevaluarse, la evaluación existe.

La evaluación implica un juicio de valor que tiene consecuencias sobre los aprendizajes. Esta retroacción o retroalimentación puede ser negativa o positiva. Por o tanto, se hace necesario hacerse varias preguntas acerca de la naturaleza de la evaluación y de lo que implica antes de abordar un proceso de evaluación. De esta forma, la evaluación puede enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el proceso de evaluación interesa, tanto la consecución de una meta, como lo sucedido para alcanzarla, con el fin de comprender, analizar y reflexionar sobre circunstancias, procesos, significados y estrategias, dando lugar a su mejoramiento. Es por ello que es permanente, continua y tiene un rol constructivo. Sin embargo, tanto para muchos alumnos como para docentes, la evaluación no cumple con lo antedicho. En salas de profesores es común recoger comentarios tales como:

*“Tengo tantas pruebas para corregir... ¿y si no existieran las evaluaciones? ¡Cómo cambiaría todo!... nos dedicaríamos sólo a enseñar, que de hecho es lo nuestro, ¿no les parece? Podríamos emplear el tiempo en otras cosas, porque siempre nos falta tiempo.” “Es cierto, si no fuera por la cantidad de pruebas que tomamos, podríamos desarrollar más los contenidos y no tendríamos la sensación de ir siempre contrarreloj.”*

Por otro lado, en numerosas ocasiones los alumnos sienten que una evaluación no hace justicia a lo que realmente saben. Muchas veces la evaluación se vivencia desde el alumno como totalmente desligada y divorciada de lo que es el proceso de aprendizaje y de enseñanza.

---

<sup>1</sup> Artículo publicado en el Primer Foro de Lenguas de ANEP, edición 2008.

<sup>2</sup> Mag. Leonor Corradi, Profesora de Didáctica Específica ISP, Dr Joaquín V. González y IES en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández. Coordinadora Escuelas Plurilingües, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

- ¿Qué se desprende de estos comentarios y de entrevistas a docentes y alumnos?
- Hay una tendencia a asociar la evaluación a los exámenes únicamente, y estos últimos son considerados un instrumento de poder que refleja un estilo de enseñanza tradicional y conservador, con rasgos autoritarios, que produce secuelas negativas en el proceso de aprendizaje de los alumnos;
- Se emiten juicios de valor sobre los alumnos y su aprendizaje en base a información básica y elemental.
- Existe un notable desfasaje entre la teoría y la práctica vinculada con la evaluación atribuible a múltiples causas como la burocracia escolar, la presión del tiempo, la rutinización del proceso de enseñanza.
- Es común que se entienda la evaluación como sinónimo de calificación.
- Los instrumentos de evaluación tienden a basarse en los dos primeros niveles de la taxonomía de Bloom. Se evalúa un saber declarativo sin justificación ni aplicación alguna y se desestima el saber procedimental.

Los significados más frecuentemente asociados con la evaluación son conceptos relacionados con:

- el control externo,
- la función penalizadora,
- la calificación,
- el juicio sobre el grado de suficiencia o insuficiencia de determinados aspectos.

Frente a esta situación, la evaluación no puede tomarse como un modelo constructivo, a partir del cual se puede reflexionar y construir o reconstruir. Para que la evaluación sea fuente de reflexión y de construcción de aprendizajes, es necesario analizarla en profundidad, tanto en aspectos técnicos como en sus funciones y dimensiones.

## 2. Funciones de la evaluación

Con respecto a las funciones, la evaluación tiene una **función simbólica**. La evaluación tiende a ser tomada como cierre de ciclo, de etapa. Esta función está ligada al momento en que generalmente se toma un examen, que suele ser al finalizar un bimestre, un ciclo, una etapa.



La evaluación tiene también una **función política**, ya que dependiendo del tipo de evaluación o de quién evalúe, se pueden tomar decisiones políticas en el ámbito educativo.

La evaluación también presenta una **función de conocimiento** tanto para el que rinde la evaluación como para el que la prepara, ya que evaluar genera conocimientos.

Tiene una **función de mejoramiento** en base a los resultados, ya que se toman decisiones a partir de ese conocimiento que generó la evaluación.

Y también puede tener una **función de desarrollo de capacidades**. Cuando uno analiza evaluaciones, analiza resultados. También en esta instancia genera conocimientos.

### 3. Dimensiones de la evaluación

Con respecto a las **dimensiones**, la evaluación tiene una **dimensión ideológica**, porque evaluar implica valorar y esta dimensión ideológica tiene bases históricas en la educación. Tiene una **dimensión social**, ya que muchas veces la evaluación está asociada a la promoción o al fracaso. Tiene una **dimensión pedagógica** también, porque aquellos que están involucrados en el desarrollo curricular, en los diferentes estamentos del desarrollo curricular, van a estar afectados por los resultados de la evaluación. O sea, la dimensión pedagógica también se ve afectada por la evaluación.

Tiene además una **dimensión psicológica**, ya que la evaluación puede ser utilizada como instrumento, además de valoración, para etiquetar a los alumnos: el bueno, el malo, el que siempre aprueba, el que nunca aprueba. Esta dimensión psicológica existe tanto para el alumno como para el docente, y existe también en la sociedad.

Y tiene también una **dimensión técnica**, no menos importante, porque si se tienen en cuenta todas las funciones de la evaluación, cómo se puede incidir en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, el aspecto técnico de la evaluación, qué se va a tomar y cómo se va a tomar, no es cuestión menor.

### 4. La evaluación externa: certificación o acreditación

Los autores asignan significados diferentes a los conceptos de certificación y acreditación. La **certificación** en general se toma en términos de éxito o de fracaso con respecto al proceso de aprendizaje. Un certificado

se obtiene o no se obtiene. Por otro lado, la **acreditación** es una constancia de estudios realizados que se le da al alumnado, a los padres y a la sociedad.

Al ver todas las dimensiones y funciones, tomar la evaluación solamente como una forma de medición seguida por un juicio de valor es reducirla a un proceso casi conductista de estímulo y respuesta, el cual puede tener consecuencias negativas en los aprendizajes si se plantea desde el punto de vista de la certificación.

Evaluar implica valorar y tomar decisiones que impactan directamente en la vida de los otros. En tal sentido, es una práctica que compromete una dimensión ética, no siempre tenida en cuenta y asumida como tal. Se requiere de un proceso reflexivo que asuma una posición de análisis crítico frente a los objetivos planteados, las acciones llevadas a cabo para lograrlos y las evaluaciones. En otras palabras, se hace necesario preguntarse qué se pretende, qué se espera, cómo se realiza, qué efectos tiene, qué papel asumen los evaluadores, etc. Se debe tomar la evaluación no como instrumento de medición sino incluyendo un juicio de valor, lo cual implica volver a cada evaluación/examen.

La evaluación genera información para el docente:

- Permite mejorar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Favorece la formulación de problemas para aclarar aspectos no consolidados.
- Ayuda a localizar problemas de aprendizaje individual o grupal.
- Permite ajustar estrategias de enseñanza.

A modo de ejemplo, se puede analizar el siguiente texto que tiene doce opciones para subrayar la correcta en cada caso. Si un alumno marca bien ocho respuestas, esto es un 67% de ítems correctos. Todos entendemos que es un aprobado, ya sea que se marque con una C, con porcentaje, con nota numérica o con un concepto como podría ser Bueno.

Subrayar la opción correcta:

*Mercedes es (estudiante - alumna). Vive (sobre - arriba de) la casa de su abuela materna. Va a la escuela (por - de) mañana. Es muy (buena - bien) alumna y los profesores (la - le) respetan. (Levanta - Se levanta) todos los días a las siete y lee (el - al) diario. (Le - La) interesa estar bien informada (porque - por qué) es importante hoy (al - en) día saber (que - qué) sucede tanto en el país (como - y) en el mundo.*

Al analizar el texto, se puede observar lo siguiente: el alumno marca en forma incorrecta los ítems que evalúan el uso de preposiciones. Si concebimos la evaluación como medición seguida de juicio de valor, sin análisis, vemos que puede darse la siguiente situación: que un alumno no cumpla con alguno de los objetivos planteados por el docente, como puede ser el uso correcto de las preposiciones, y que igualmente promocióne.

En exámenes externos, puede repetirse este escenario, por lo que se hace imperioso reflexionar sobre las funciones de una evaluación externa con respecto al proceso de aprendizaje.

La evaluación permite al alumno:

- Conocer su propio avance.
- Identificar sus puntos débiles.
- Considerar sus errores como fuente de información sobre su propio aprendizaje y como orientadores de acciones futuras.

La evaluación le permite a la institución:

- Modificar estrategias, enfoques, contenidos.
- Planificar capacitación para los docentes.

La evaluación le permite a la familia:

- La mantiene al tanto del desempeño escolar de sus hijas e hijos y por consiguiente,
- Le permite ayudarlos al logro de sus metas.

## **5. Qué evaluar y cómo evaluarlo**

Qué evaluar está íntimamente ligado a cómo evaluar. Si bien al abordar el tema de certificación o acreditación se está en el campo de la evaluación externa, existe una relación entre la evaluación áulica y la externa. La certificación no ofrece esta perspectiva, sino que enfatiza la idea de prepararse para un examen en particular y no la de abordar el examen para poder demostrar lo que uno sabe. Esto puede tener una retroacción negativa en la educación ya que el examen externo se ubica por arriba del currículo escolar.

Cómo se evalúa tiene incidencia directa en la tarea áulica. En otras palabras, la retroacción puede ser positiva o negativa. La relación entre evaluaciones áulicas y externas no es una relación de o una o la otra, sino que debe considerarse a la evaluación externa como otra herramienta más al alcance y al servicio del docente.

El proceso de evaluación áulica se da en tres niveles para que sea un proceso válido y de utilidad:

- Evaluación inicial
- Evaluación del proceso
- Evaluación final

La evaluación debe estar estrechamente vinculada con la actividad escolar. La evaluación inicial tiene por objeto explorar y obtener información sobre la situación de cada alumno al iniciar el proceso de aprendizaje, para adecuarlo a su realidad y a sus posibilidades, y determina conocimientos previos y errores o carencias.

El objetivo de la evaluación del proceso es hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje con el fin de observar cómo se va desarrollando en cada alumno, para corregirlo, modificarlo, mejorarlo y completarlo.

La evaluación final determina los resultados obtenidos respecto a los objetivos y criterios previamente establecidos, los cuales determinan las actividades de recuperación o de ampliación. Además, provee datos sobre los cuales se fundamenta la información que se les brinda a los alumnos y a los padres. En este sentido, la evaluación externa entendida como acreditación, puede tener el mismo objetivo que la evaluación final áulica y, por lo tanto, permite que exista una relación entre la evaluación inicial y la del proceso de aprendizaje.

## **6. Beneficios de la evaluación**

La evaluación entendida como acreditación presenta los siguientes beneficios:

- acredita lo que el alumno “sabe hacer” con la lengua extranjera, es decir, su competencia comunicativa. Este “saber hacer” remite a una práctica social y supone la comprensión y producción de textos orales y escritos cuya dificultad varía según el nivel.
- proporciona criterios de evaluación para todas las instituciones de un mismo distrito, departamento o jurisdicción.
- constituye una estandarización de los criterios de descripción, lo que permite contar con un sistema unificado y un marco de referencia común, compartido por alumnos, docentes, autoridades, padres, empleadores, y la comunidad en general.
- permite que todos los alumnos lleguen al estándar fijo; lo que varía es el momento de alcance de dicho nivel fijo.

- dependiendo de la cantidad de niveles y grupos etarios establecidos, los instrumentos tienen que presentar diferencias que respondan a los intereses y el desarrollo cognitivo de cada grupo etario.

En un enfoque de acreditación:

- se privilegian logros por encima de desaciertos.
- se toma en cuenta la “totalidad” del alumno y su contexto sin que por esto se baje el nivel de exigencia o de calidad.
- se trabaja para que la experiencia de ser evaluado sea una experiencia enriquecedora independientemente del resultado.

## **7. La retroacción**

Toda evaluación puede generar reflexión, y esto es transversal a todo el sistema educativo, a todo acto de aprendizaje y de enseñanza. La evaluación siempre genera retroacción, ya sea positiva o negativa. Si bien para algunos puede ser siempre positiva, para otros siempre negativa, está a cargo del docente o el evaluador saber que existe la retroacción, y poder abrir canales de comunicación, de diálogo y no simplemente cerrar el proceso de evaluación al devolver un examen. La retroacción no depende del resultado. La retroacción positiva existe si una prueba provee información que orienta al alumno y al docente. Muchas veces un alumno cree que sabe, pero al tratar de aplicar un concepto, comprueba que no está todavía a nivel de aplicación, aunque quizás sí a nivel de reconocimiento. Dependiendo de cómo maneja el docente la devolución, la retroacción puede ser positiva o negativa y está en el docente tomar los recaudos necesarios para que la retroalimentación se convierta en otra instancia de aprendizaje para el alumno.

Desde el punto de vista del docente, esta postura genera cambios ya que se focaliza en el aprendizaje y no en la enseñanza. El profesor se vuelve responsable, junto con cada alumno, del proceso de aprendizaje, lo cual hace necesario que el docente asuma una actitud de reflexión sobre su propia práctica docente a la luz del aprendizaje de sus alumnos.

## **8. Conclusión**

La acreditación tiene una función primordial en el proceso de enseñanza y aprendizaje y cómo se la aborda es una consideración esencial.

No puede desligarse la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje y como tal, la evaluación externa debe plantearse como otra herramienta más al alcance y al servicio del docente en su tarea: la de ayudar a aprender.

# **Biblioteca Solidaria: perspectivas teóricas y didácticas que sustentan la experiencia. Estudios sobre su implementación<sup>1</sup>**

María Guidali  
Gabriela Irureta  
Sandra Mosca

El proyecto Biblioteca Solidaria surge en el 2013 como una iniciativa del Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE). El propósito general de este programa es fortalecer el dominio de la lectura y la escritura de los estudiantes, atendiendo a sus niveles reales de conocimiento, independientemente del grado curricular en el que se encuentren, para hacer posible su permanencia y continuidad en el sistema educativo. Para ello, centra su accionar en tres grandes ejes: la elaboración de materiales para docentes, estudiantes y la comunidad.

Los materiales para estudiantes están focalizados en aquellos alumnos, fundamentalmente de primaria y de ciclo básico de educación media, que evidencian niveles descendidos de comprensión y producción de textos escritos, hecho que dificulta su acceso al conocimiento y a la cultura, y su desempeño académico.

En este sentido, Biblioteca Solidaria fue concebida como una propuesta de intervención educativa relacionada directamente con la ampliación de los niveles de comprensión de los textos escritos. Para ello, convoca e involucra a diversos actores de la comunidad educativa para trabajar solidariamente en la formación de niños, jóvenes y adultos como lectores. Se fundamenta en el convencimiento de que la inclusión de los estudiantes en la cultura escrita demanda una comunidad cada vez más letrada que participe en el acercamiento de estos a la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales.

El diseño del proyecto tiene en cuenta las necesidades de alfabetización de los niños, la escuela, la familia y la comunidad, y brinda algunos materiales —una colección mínima de sesenta y cuatro libros y cuatro guías que orientan la dinamización de los libros y la lectura— con la finalidad de contribuir con la construcción de una amplia biblioteca mental (Hébrard, 2006) que posibilite a los niños apropiarse de las referencias culturales que le permitan formar parte de una comunidad letrada.

---

<sup>1</sup> Artículo publicado en el Octavo Foro de Lenguas de ANEP, edición 2015.

Actualmente participan en Biblioteca Solidaria más de cuatrocientas escuelas, aproximadamente 5.000 maestros, 2.300 jóvenes y adultos integrantes de los equipos comunitarios de lectura y más de 120.000 estudiantes.

En esta ponencia se desarrollarán tres perspectivas teóricas que procuran explicar cómo tiene lugar el proceso de comprensión de un texto escrito y se destacarán los componentes de cada una que estructuran Biblioteca Solidaria.

Asimismo, se describirán algunas actividades que el proyecto propone a los docentes con el fin de contribuir a que los niños incrementen su caudal léxico, aprendan estrategias de comprensión y avancen hacia la lectura de textos literarios más extensos y complejos.

Finalmente se socializarán algunos resultados del Estudio de las condiciones y las prácticas de promoción de la lectura y la escritura realizado en las escuelas participantes durante el año 2014. Se compartirá también algunos materiales elaborados en el marco del proyecto con el fin de conocer en profundidad los saberes letrados de los niños a partir de la implementación de Biblioteca Solidaria.

## **Componentes de la lectura**

En principio, compartiremos la definición de lectura en la cual se enmarcan los materiales elaborados por ProLEE para poder explicitar cabalmente cómo Biblioteca Solidaria focaliza su intervención en algunos de ellos. Concebimos la lectura como una construcción social y cultural que tiene lugar en un espacio intersubjetivo en el que los lectores manifiestan comportamientos y actitudes respecto del acto de leer. La lectura es una actividad inteligente que supone la interacción simultánea de las funciones psicológicas superiores, los diferentes niveles lingüísticos, el conocimiento del mundo, aspectos discursivos y metacognitivos. Frente a esta complejidad, proponemos su análisis a partir de cinco componentes: el comportamiento lector, el conocimiento del sistema de escritura, la comprensión textual, el conocimiento lingüístico y el conocimiento discursivo. Todos estos elementos interactúan en el lector, ya sea de manera consciente o inconsciente, y le permiten lograr la comprensión del texto escrito.



El conocimiento discursivo constituye el marco general en el que acontecen las prácticas de lectura. En este nivel, el sujeto encuentra los conocimientos que le permiten interpretar los actos de lectura en tanto actividad social y cultural. A su vez, dentro del conocimiento lingüístico, se encuentra el conocimiento del sistema de escritura que le brinda al sujeto las herramientas que le permiten, en el caso de la lectura, decodificar marcas gráficas y alfabéticas. Estos tres niveles de conocimiento son atravesados por los dos componentes más dinámicos presentes en el proceso: el comportamiento lector y la comprensión textual. Es en estos dos últimos componentes que BibliotecaSolidaria focaliza su intervención.

El primero de ellos, el comportamiento lector, refiere a la forma en que el sujeto se comporta en relación con la lectura, cómo realiza sus prácticas lectoras y cómo se inserta en una comunidad letrada relacionándose con otros lectores en torno a los textos.

El segundo componente es el proceso por el cual se asigna significado al texto y supone la integración simultánea de la información relevante del texto y los conocimientos que el lector posee.

### **Algunas perspectivas teóricas que apuntalan Biblioteca Solidaria**

Mencionamos anteriormente que la propuesta Biblioteca Solidaria procura que la lectura genere prácticas sociales, intercambio de significados culturales, así como también la apropiación de variado léxico con la finalidad de brindar insumos para la construcción de referencias que posibiliten la comprensión.

En este sentido, varias teorías intentan dar respuesta a cómo tiene lugar el fenómeno de la comprensión y dotan, desde su perspectiva, de mayor relevancia a uno u otro componente. Biblioteca Solidaria toma algunos conocimientos tanto de la Sociología de la lectura, como de la teoría cognitivista y del socio constructivista que permiten estructurar la propuesta como una estrategia de intervención didáctica al momento de enseñar a comprender un texto escrito.

La Sociología de la lectura propone como centrales las prácticas de lectura por medio de las cuales los estudiantes acceden a la cultura de los libros y señala varias acciones para llevar este propósito adelante, como, por ejemplo, la selección de una colección mínima de entre ocho y diez títulos por grado escolar para leer, releer y comentar a lo largo del año lectivo.

Plantea, como debate pedagógico, la necesidad de enseñar el lenguaje y la cultura de los libros antes de enseñar la lectura y la escritura. Sostiene que la técnica del apuntalamiento —descrita por Vygotsky—, es decir, la manera con la que ayudan los padres a su hijo a construir su lenguaje, colabora en la escuela para avanzar del lenguaje de la acción al del relato y la explicación. Por lo antedicho, la mediación de la lectura, ejercida tanto por actores escolares como extraescolares, cobra vital importancia en el proceso de inclusión de los niños en la cultura escrita.

Otro concepto interesante aportado por esta perspectiva es el de biblioteca mental. En este sentido Jean Hébrard (2006) comenta que leyendo a un escritor africano de literatura —quien mencionaba que cuando una persona mayor muere en África, en una cultura en la que tiene gran importancia la transmisión oral, lo que ocurre es similar a la quema de una biblioteca— valoró la necesidad de fabricar bibliotecas mentales para poder comprender los textos escritos.

Así se arriba a la primera consigna que Biblioteca Solidaria propone: seleccionar una colección mínima de libros para ser leídos, releídos y comentados durante el año lectivo y promover la participación de la comunidad de forma que el niño disponga de modelos lectores escolares y no escolares.

Por otra parte, la perspectiva cognitivista explica el fenómeno de la comprensión al identificar diversos niveles de procesamiento textual que el sujeto realiza al leer. Las concepciones actuales establecen que la comprensión de un texto escrito implica la convergencia de tres dimensiones fundamentales: el lector, el texto y la actividad de comprensión que realiza el lector sobre el texto (Snow y Sweet, 2003). El primero es quien manifiesta la intención de leer y quien, a su vez, posee ciertos conocimientos y estrategias que le permiten apropiarse del sentido. El segundo, brinda al lector ciertas pistas para su procesamiento. Finalmente, los propósitos del lector, los procesos mentales que se activan durante la lectura y los nuevos aprendizajes que esta genera están configurando la tercera dimensión que refiere a la actividad que el lector desarrolla sobre el texto.

Según las teorías cognitivistas, el resultado de la comprensión textual implica la construcción de una representación o modelo mental (Johnson-Laird, 1983) de la situación que el texto evoca. Este modelo, llamado también situacional o referencial (Van Dijk y Kintsch, 1983), es fruto de la integración entre lo expresado en el texto y los conocimientos previos del lector. Así, tiene lugar en proceso de alta complejidad donde intervienen

otros procesos intermedios de diferentes niveles como lo son el reconocimiento de palabras y el acceso léxico, el análisis sintáctico y el análisis semántico pragmático.

El nivel de acceso léxico supone la identificación de las palabras para así acceder al lexicón mental en el que se almacena su significado. Para muchos de los escolares uruguayos que no han podido construir un amplio repertorio léxico este nivel de procesamiento de la información de un texto suele significar el primer obstáculo al inicio del proceso de comprensión.

Segunda consigna propuesta por Biblioteca Solidaria: ampliar el conocimiento de palabras de manera de posibilitar al lector el acceso a los otros niveles de procesamiento del texto.

Finalmente, la perspectiva socio constructivista se apoya en la narración como componente básico de la comprensión y plantea determinadas condiciones didácticas para el logro de la formación inicial de lectores autónomos.

Para ello, sostiene que no es suficiente enseñar a los lectores novatos estrategias utilizadas por los expertos (Kaufman, 1988; Lerner, 1996 y 2002) sino que también se deben asegurar condiciones didácticas para que los niños puedan ejercer su rol de lectores en el aula. Se propone entonces centrar las intervenciones en actividades de lectura compartida y orientada por el maestro; la lectura de los niños en pequeños grupos, con ayuda del docente y la lectura individual.

A partir de una concepción amplia de lectura que toma en cuenta las estrategias cognitivas y discursivas, los conocimientos enciclopédicos y del mundo, de los géneros y de la lengua, Biblioteca Solidaria estructura la tercera consigna al proponer a los docentes una serie de actividades que giran en torno a la lectura de cuentos y novelas a lo largo de toda la escolaridad para formar al lector.

### **Algunas de las actividades que se desarrollan**

En el entendido que la lectura es una práctica social y cultural compleja y que, por lo tanto, no es posible abarcar todas sus dimensiones a través de un único material o actividad, Biblioteca Solidaria apunta a desarrollar dos de los componentes de la lectura mencionados líneas más arriba: la comprensión y el comportamiento lector.

A continuación, se explican dos actividades dirigidas al desarrollo del comportamiento lector que proponemos integren la dinámica habitual de las clases y también una actividad especial.

En el marco de las actividades habituales se hace énfasis en la importancia de llevar adelante de manera sistemática prácticas de lectura colectiva, de generar de manera frecuente conversaciones acerca de lo leído y confrontar las interpretaciones que se construyen en torno a un texto fundamentando opiniones.

La elaboración de recomendaciones es otro quehacer del lector que se trabaja en las clases mediante, por ejemplo, la elaboración de carteleras institucionales en las que algunos grupos recomiendan a otros las lecturas de su preferencia, o a través de la lectura de recomendaciones en espacios cedidos por programas radiales a las escuelas. Recomendar un texto es un quehacer que constituye una manifestación importante del comportamiento lector ya que requiere del contacto frecuente con libros para generar referencias y deseos de compartir las vivencias en torno a la lectura y los libros. El acto de compartir la lectura enseña que el libro no solo se lee, sino que se habla y así se propicia que otros lo lean.

Cabe mencionar aquí una actividad específica en torno a este contenido. Durante el 2014, Biblioteca Solidaria propuso a los docentes la realización de recomendaciones de libros a través de las XO y, con ese objetivo, elaboró una guía para orientar la actividad. Estudiantes de todo el país seleccionaron sus libros favoritos y los recomendaron exponiendo razones para fundamentar sus gustos y preferencias, se filmaron con sus Ceibalitas y enviaron sus recomendaciones al programa quien las subió a su página web. Con diferentes niveles de experticia los estudiantes resumieron argumentos y fundamentaron opciones, relataron biografías de autores e ilustradores y sugirieron títulos, compartiendo lo leído en una verdadera comunidad de lectores que trascendió los muros de cada escuela.

Es importante remarcar que el fin último de todas las actividades desarrolladas para promover el comportamiento lector es que los alumnos se apropien de esos quehaceres del lector (Lerner, 2001) como instancias constitutivas de las prácticas de lectura, para así integrarse plenamente a una comunidad de lectores.

Por otra parte, y en forma simultánea, Biblioteca Solidaria apunta al desarrollo de otro componente esencial de la lectura: la comprensión. Esta, como hemos ya señalado, es un componente sumamente complejo ya que pone en juego capacidades de naturaleza cognitiva y lingüístico-discursiva involucrando aspectos perceptuales, práticos, cognitivos, afectivos, sociales, discursivos y lingüísticos. En atención a esto es que se propusieron múltiples actividades de las cuales aquí se tratan brevemente dos: una centrada en el desarrollo de estrategias de lectura y otra en el

desarrollo del léxico. Finalmente se explica de manera más detallada una tercera propuesta que apunta a promover la lectura de relatos de cierta extensión.

Buscalibros es una actividad de tipo lúdica que se propone para que el alumno identifique textos que ya conoce. Para esto, se proveen una serie de «pistas» de diferente nivel de generalidad, en forma progresiva, que llevan al estudiante a activar su conocimiento previo y a elaborar hipótesis que va descartando o corrigiendo a medida que se enfrenta con nuevas «pistas». Las primeras son muy generales y abren la posibilidad de que la «pista» se refiera a varios libros, pero a medida que se progresa en la propuesta el número de posibilidades se va reduciendo. La actividad finaliza cuando el alumno identifica los nombres de todos los títulos a los que las «pistas» aluden. De esta manera, con una propuesta muy dinámica, se promueve el conocimiento de los textos y también se trabajan ciertas estrategias de lectura que el lector necesita poner en práctica toda vez que se enfrenta a un texto. Una vez comprendida la dinámica, los niños pueden ser quienes redacten las «pistas» y así, no solo se generan instancias de relectura combinando diferentes modalidades lectoras —lectura integral del texto, lectura puntual de algunos pasajes que interesan para obtener información específica— sino que se pone a los estudiantes en situación de producir textos complejos que demandan la elaboración de inferencias a sus lectores.

En relación al trabajo con el léxico, entre las propuestas planteadas a los docentes está la implementación de una ficha con los nombres de los personajes de un cuento. Para llevar adelante esta actividad que se realiza en instancias de relectura de textos ya conocidos, simplemente se solicita a los niños realizar una marca al lado del nombre de cada personaje cada vez que se lo oye nombrar mientras el docente lee el cuento. La propuesta le demanda a los lectores focalizar su atención en el vocabulario del texto, en «la lengua de los libros» (Hébrard, 2006), volver a escuchar y a leer esas palabras un número muy elevado de veces, en instancias de relectura con sentido. En el caso de los niños que se están apropiando del sistema de escritura, la actividad los pone en situación de reconocer muchas veces la estructuración de las palabras que forman parte del vocabulario del cuento. Además, por sus características, esta propuesta habilita a generar un interesante intercambio posterior sobre el papel de los personajes en la narración a partir de la frecuencia con que se los nombra en el texto —personajes principales y secundarios, personajes que están presentes a lo largo de todo el relato o solo aparecen en determinados momentos—.

Finalmente, y en relación con las actividades para ampliar la comprensión, se desarrolla a continuación una propuesta destinada a promover la lectura de las novelas y relatos largos que integran el acervo de Biblioteca Solidaria.

La propuesta de instalar un espacio sistemático de lectura de novelas en el aula se origina en datos de investigaciones actuales que ponen en evidencia la importancia que la selección de los textos tiene en la formación de los lectores. En palabras de Teresa Colomer «la clase de libros leídos determina el tipo de lector que se forma» (2002: 18), por lo que se consideró fundamental avanzar hacia propuestas de lectura de textos más complejos y más extensos con niños de tercero a sexto año.

El trabajo con textos extensos resulta relevante porque prepara a los lectores para sostener tiempos cada vez más largos de lectura, contribuyendo a que logren cumplir las demandas propias de niveles superiores de formación.

En relación a la complejidad, consideramos crucial enfrentar a los alumnos a textos que presenten múltiples desafíos a la hora de desentrañar su significado, en el entendido que, como afirma Eco, un texto no solo se apoya en una competencia, sino que también contribuye a crearla (1983). Profundizar la capacidad de comprensión y disfrute del texto supone incrementar la variedad y complejidad de recursos a los que se expone al lector.

Teniendo esto en cuenta, la novela aparece como un género a privilegiar en la medida que «atrapa» a sus lectores ofreciendo desde las gratificaciones más evidentes, tales como la potenciación de las vías proyectiva y argumental —identificación con los personajes, argumentos que despiertan intriga—, hasta el placer de deleitar con giros de lenguaje propios de formas literarias elaboradas.

Es un género que constituye un desafío complejo para nuestros lectores ya que supone franquear el límite de la brevedad del cuento sosteniendo la lectura a lo largo de varias sesiones, tener presentes a varios personajes que aparecen o desaparecen en diferentes momentos de relato, relacionar sucesos simultáneos que aparecen sucesivamente y articular causalmente situaciones que están desarrolladas en diferentes partes del texto.

Con el fin de apoyar la instalación de un espacio sistemático de lectura de ese género se crearon doce propuestas de lectura para doce de los relatos largos provistos por Biblioteca Solidaria a las escuelas. Las propuestas se organizan en actividades para antes, durante y después de la

lectura y se nuclean en tres ejes: para entrar en la mente de los personajes y comprender sus motivaciones y características, para seguir el hilo de la historia y para practicar modos de decir por escrito —propuestas que invitan a detenerse a disfrutar del uso del lenguaje de cada autor y experimentar con las palabras—.

Estas propuestas fueron pensadas para contribuir a sostener las sesiones de lectura y para generar conversaciones que permitan profundizar los niveles de comprensión.

### **Biblioteca Solidaria en primera persona**

Desde el inicio del proyecto, ProLEE se propuso conocer las voces de quienes participan de Biblioteca Solidaria, para lo cual se desarrolló un proceso de estudio y monitorización. Este contó con la asesoría honoraria de la empresa española Neurity, especializada en evaluación de proyectos de lectura y bibliotecas y la División de Investigación, Evaluación y Estadística de la Administración Nacional de Educación Pública.

Este seguimiento, y en consecuencia el documento que lo sintetiza, Biblioteca Solidaria en primera persona, se organizó en tres grandes fases. La primera de ellas: «Las escuelas antes de Biblioteca Solidaria», analiza las condiciones y las prácticas de promoción de la lectura y la escritura previas a la implantación del proyecto. La segunda, «Biblioteca Solidaria comienza en las escuelas», se centra en el análisis del proceso de elaboración del Plan Lector Escolar, y la tercera, «Las escuelas durante Biblioteca Solidaria», busca conocer los efectos percibidos por los actores dentro de las instituciones.

Para esto se recurrió a un conjunto de instrumentos de recolección de información propuestos a lo largo de 2014: un cuestionario en línea con preguntas cerradas, completado por los directores de las escuelas al inicio del año lectivo; los Planes Lectores Escolares (PLE) elaborados por el colectivo docente de cada institución; un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas y las narrativas docentes recopiladas en el II Encuentro nacional de Biblioteca Solidaria.

En el análisis de las respuestas pudieron identificarse las principales contribuciones que Biblioteca Solidaria realizó y que pueden resumirse de la siguiente manera:

- En la configuración de una comunidad de lectores y escritores de la que todos los actores: niños, familias y docentes se identifican como parte legítima;

- En la apertura de la escuela a la comunidad para generar nuevos espacios de reflexión en torno a las prácticas letradas;
- En el reforzamiento del valor social de la lectura, en el reconocimiento de su importancia y del papel esencial que la escuela tiene en torno a ella;
- En la resignificación de la lectura como construcción social, como acción realizada en forma participativa y colaborativa que implica aprender de otros y junto a otros;
- En la concepción de la lectura que pasa a comprenderse como una elección que conlleva reflexión y esfuerzo compartidos;
- En la generación de nuevos modelos lectores con la inclusión de los equipos comunitarios de lectura;
- En el empoderamiento de estos equipos comunitarios de lectura, y en la valoración de su aporte;
- En la creación de vínculos entre todos los protagonistas y el reforzamiento de la cultura de participación, inclusión y colaboración en torno a la cultura escrita y a la escuela;
- En el aumento de la frecuencia de la lectura en la escuela;
- En el interés de las familias por conocer los procesos de sus hijos, acompañar la lectura en sus hogares y participar del proyecto;
- En la potenciación del uso de las bibliotecas escolares por parte de alumnos y familias;
- En la transformación de las prácticas docentes en torno a la lectura y en la reflexión que se suscitó en el colectivo docente en torno a concepciones y prácticas instituidas.
- Las escuelas participantes de Biblioteca Solidaria han valorado la seriedad y solidez del proyecto y a su vez, su flexibilidad, pues marca una base sobre la cual construir, pero permite al mismo tiempo la creatividad y la adecuación a cada contexto.
- Queda el desafío en cada centro escolar de asentar y profundizar el trabajo iniciado, sumar a otros actores y enriquecer el proyecto con nuevos objetivos y propuestas.



## Referencias bibliográficas

- ANEP. Programa de Lectura y Escritura en Español. (2016) Pautas de referencia sobre tipos de lectores y escritores en español como primera lengua. Uruguay.
- CAMPS, A. Colomer, T. (1996) Enseñar a leer, enseñar a comprender. Premio Rosa Sensat de Pedagogía 1990. España: Celeste ediciones.
- CASTEDO, M. (2008). Actividad habitual: leer novelas a lo largo de la escolaridad. Dirección General de Cultura y Educación, Argentina.
- COLOMER, T. (2002). «El papel de la mediación en la formación de lectores» en Lecturas sobre lecturas. Colombia: Asolectura.
- ECO, U. (1987). Lector in fabula. Barcelona: Lumen.
- JOHNSON-Laird, P. N. (1987). Mental Models Toward A Cognitive Science Of Language Consciousness. Cambridge: UK University Press.
- GARCÍA MADRUGA, J. (2006). Lectura y conocimiento. Barcelona: Ediciones Paidós
- HÉBRARD, J. «La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela» conferencia dictada en Encuentro con lecturas y experiencias escolares, FLACSO, 12 de agosto de 2006.
- LAHIRE, B. (comp.) (2004). Sociología de la lectura. Barcelona: Gedisa.
- LERNER, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- SWEET, A. P. & SNOW, C. E. (Eds.) (2003). “Rethinking Reading Comprehension Solving Problems In The Teaching Of Literacy”. New York: Guilford Publication.
- VAN DIJK, T.A. & KINTSCH, W. (1983). Strategies Of Discourse Comprehension. New York: Academic Press.

## Nota para la presente edición

---

### Biblioteca Solidaria nueve años después

El proyecto Biblioteca Solidaria se ha consolidado como política pública en estos nueve años de implementación. A las 300 instituciones que se iniciaron en el proyecto en 2013, se le han sumado otras hasta alcanzar, en 2022, a 1000 escuelas y jardines. Participan del proyecto, en la

actualidad, 197000 niños, 10500 docentes y 6000 mediadores de lectura de la comunidad.

De igual manera, la colección de libros entregada inicialmente a los centros educativos para el desarrollo de Biblioteca Solidaria se fue incrementando hasta alcanzar, hoy en día, los 138 títulos.

Muchos de los centros educativos que ingresaron a Biblioteca Solidaria en sus comienzos, han sostenido su participación en este proyecto, en forma ininterrumpida. A la vez, más de 100 centros han solicitado su ingreso con el acopio de sus propias colecciones o han demandado su inclusión en la propuesta.

Año a año, el equipo de ProLEE ha brindado instancias de formación tanto para los docentes de las escuelas con Biblioteca Solidaria como para los mediadores de lectura de la comunidad que participan de los equipos comunitarios de lectura. En estas instancias, se articulan los fundamentos teóricos del proyecto con propuestas de trabajo y de desempeño del rol, en el caso de los mediadores de lectura de la comunidad.

En forma periódica, el equipo de ProLEE ha elaborado materiales que colaboran con la difusión e implementación de Biblioteca Solidaria: entre ellos, las «Guías» de Biblioteca Solidaria 0, 1, 2, 3 y 4; Pautas para la recomendación oral de libros; Propuesta de lectura de novelas para la formación del lector y Leer y conversar para la construcción individual y colectiva del sentido de los textos. Ha realizado, también, indagaciones centradas en los aportes del proyecto a la formación de los niños como lectores: Escenas de lectura en casa y Las prácticas letradas en el hogar en tiempos de #QuedateenCasa. En forma paralela, ha proporcionado a los equipos comunitarios de lectura materiales para el desarrollo del rol de mediadores de lectura: Equipo comunitario de lectura. Cuaderno de trabajo y el cuento Inmersión en una cultura.

# Español como L2 en Educación Media<sup>1</sup>

Mag. Virginia Gründler  
Comisión de español como lengua segunda  
Políticas Lingüísticas  
[vgrundler@anep.edu.uy](mailto:vgrundler@anep.edu.uy)

## Introducción

Este trabajo está centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como lengua segunda (L2, de aquí en adelante) de estudiantes migrantes no hispanohablantes, en el contexto educativo formal en Uruguay. Para tratar dicha temática se considera necesario abordar algunos conceptos clave, como ser la migración; las categorías de migrante y refugiado que, si bien, como sostiene Rockwell (2015) son categorías armadas, las mismas se creen necesarias para una mejor comprensión de sus alcances en dicho contexto; la normativa migratoria vigente y las implicancias de aprender una L2. Por consiguiente, este artículo se enmarca en la importancia del estudio de la migración desde el punto de vista socioeconómico a nivel micro, más específicamente, en lo relacionado a la educación.

Aprender una segunda lengua implica también incorporar determinados aspectos de otra comunidad cultural (Gardner y Lambert, 1972). En este sentido, la motivación es uno de los factores más influyentes. Por tanto, es vital el rol que juegan los docentes como mediadores interculturales en dicho contexto.

Si bien, en Uruguay, los organismos estatales que ofrecen cursos de español a dicha población son tres, este trabajo se centra en el programa *Español L2* perteneciente a la Dirección de Políticas Lingüísticas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Dicho programa fue creado en 2019 para dar respuesta, en términos de integración lingüística, a la antes mencionada población estudiantil.

## Motivos para migrar

Históricamente, los flujos migratorios se han dado en la mayoría de los países del mundo en diferentes momentos. Las razones por las cuales

---

<sup>1</sup> Artículo publicado en el Decimotercer Foro de Lenguas de ANEP, edición 2020.

los seres humanos nos desplazamos de un lugar a otro son diversas. Sin embargo, a pesar de la diversidad de motivos, la migración puede darse de distintas formas; esto es, de manera temporal o permanente, o también de forma voluntaria o forzada. En este sentido, las personas migramos a causa de factores económicos, familiares, profesionales o, por persecución política o religiosa, por la ocurrencia de catástrofes naturales, por enfrentamientos bélicos, etc. Por lo tanto, si bien los procesos migratorios no son un fenómeno reciente, las características de los mismos van cambiando. Esos cambios, a su vez, revelan modificaciones en el rol que cumplen dichos procesos en el ámbito social, económico y político de los diferentes países. Por consiguiente, es importante señalar que no todo desplazamiento poblacional indica migración. De modo que, de acuerdo a Mármora, la migración refiere a un desplazamiento poblacional, desde un ámbito socio-espacial a otro siendo los mismos el lugar donde las personas desarrollan su reproducción cotidiana de existencia (1995). Asimismo, según el Manual del Censista (2011), “por migración se entiende un cambio de residencia habitual desde un lugar de origen a un lugar de destino que supone atravesar los límites de una división geográfica (localidad, departamento o país)” (p. 96). En este sentido, según sostiene el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) “los **migrantes** eligen trasladarse no a causa de una amenaza directa de persecución o muerte, sino principalmente para mejorar sus vidas al encontrar trabajo o por educación, reunificación familiar, o por otras razones”. De igual forma, el ACNUR establece que “los **refugiados** son personas que huyen de conflictos armados o persecución”. Y continúa: “su situación es tan peligrosa e intolerable, que cruzan fronteras nacionales para buscar seguridad en países cercanos, y así, ser reconocidos internacionalmente como ‘refugiados’, con asistencia de los estados, el ACNUR y otras organizaciones”, (ACNUR, 2016). Es así que en cierta forma los motivos por los cuales las personas migramos determinarían la categoría en la que nos ubicamos, si persona migrante o persona refugiada, lo cual tiene sus especificidades en el marco normativo.

## **Normativa vigente y políticas migratorias**

En lo concerniente a la normativa migratoria vigente, es posible afirmar que, a partir de algunas transformaciones concretas, que han ocurrido desde el año 2005, Uruguay se convierte en uno de los primeros países de la región en abordar la temática de la migración desde una

perspectiva de derechos. A partir de este período, en el que se generan políticas migratorias que marcan las transformaciones señaladas es que se evidencia una mayor participación de la sociedad civil en la temática, y también se produce la mencionada nueva institucionalidad basada en los Derechos Humanos (Rivero, Incerti y Márquez, 2019). Es así que los referidos cambios dan cuenta de ello a partir de ciertas modificaciones en la normativa vigente, aprobaciones y sanciones de nuevas leyes, creaciones de oficinas especiales tanto en Montevideo como en el interior del país y además en las oficinas consulares del exterior. En este sentido, en diciembre de 2005 se sanciona la Ley 17927, la cual incorpora los Acuerdos de Residencia del Mercosur a la legislación nacional. En 2014, se aprueba la Ley 19254, que avanza sobre lo sancionado en la Ley 17927, simplificando el trámite de residencia permanente para los extranjeros, cónyuges, concubinos, padres, hermanos, nietos de uruguayos y a los nacionales de los Estados Partes del Mercosur y Asociados. Por su parte, la continuidad del mencionado proceso de transformaciones se evidencia, además con la Ley 18250, que fue sancionada en 2006, y con la Ley 18076 sancionada en 2008; que junto a todo lo anterior, juegan un rol fundamental en el mencionado proceso de transformaciones en lo referente a la temática de la migración en Uruguay en diferentes planos; es decir, económico, político y educativo, entre otros.

### **La migración y el contexto educativo**

Si bien existen varios factores asociados al estudio de la migración, se considera importante estudiarla, entre otros, desde lo demográfico y desde lo socioeconómico. De modo que, desde el punto de vista demográfico, la importancia del estudio de la migración reside en el tamaño de la población, en la redistribución de dicha población y también en cambios en su estructura. Por su parte, desde el punto de vista socioeconómico, para estudiar la migración se tienen en cuenta dos niveles: macro y micro. A nivel macro, la migración es importante pues se la vincula con la economía y con la sociedad. Por otro lado, la importancia de la migración a nivel micro está relacionada con la movilidad social de las personas, su integración, su(s) identidad(es), su educación, etc. (Koolhaas y Nathan, 2013). Así pues, el presente artículo se enmarca en la importancia del estudio de la migración desde el punto de vista socioeconómico a nivel micro, más específicamente, en lo relacionado a la educación.

Según se establece en la Ley General de Educación 18437, la educación es un derecho humano fundamental. Asimismo, en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) se explicita que “toda persona tiene derecho a la educación”. Y continúa: “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos” (Resolución 217 A (III), p.36). Esto es, más allá de las categorías armadas en las cuales se nos posiciona a las personas (Rockwell, 2015), en este caso persona migrante o refugiada, todas y todos tenemos derecho a la educación. Es decir, todas las personas tenemos derecho a acceder a una educación de calidad. En este sentido, según Rockwell “el gran movimiento migratorio que recorre el mundo ha llevado a un replanteo profundo del multilingüismo, en contra del ideal modernista de *una nación = un territorio = una lengua*” (2015, p. 22).

## **Aprender una lengua**

De lo anteriormente mencionado se desprende que aprender una lengua no es lo mismo que aprender cualquier otra disciplina (Gardner, 1985), y esto se debe a las características propias de lo que se estudia. Aprender una segunda lengua o una lengua extranjera en el contexto de clase implica adquirir material característico de otra comunidad cultural (Gardner y Lambert, 1972). Asimismo, y en línea con lo que plantea Gardner (1985, 2010), diversas investigaciones realizadas en varios contextos dan cuenta de la influencia que tiene la motivación en el aprendizaje de lenguas, así como el rol que cumplen los docentes en dicho contexto. En este sentido, y con el objetivo de promover una situación de aprendizaje favorable en el aula, donde no haya lugar para los malos entendidos, se torna fundamental el accionar docente. A saber, al trabajar con estudiantes cuyas características son diversas, y más específicamente, con estudiantes migrantes y refugiados no hispanohablantes, es crucial que el/la docente favorezca la motivación, el respeto, la empatía y la reflexión en lo que al contexto de aprendizaje de una segunda lengua se refiere. A este respecto, es esencial señalar que no solo es importante favorecer la reflexión entre los estudiantes sino también en lo que concierne a la práctica educativa. Por tanto, explicitar los objetivos de lo que se va a trabajar en el contexto de clase, así como de lo que se pretende alcanzar con ello, ofrece a los

estudiantes la posibilidad de poder reflexionar acerca de los usos del lenguaje. En este contexto los estudiantes se transforman en agentes mediadores entre su(s) propia(s) cultura(s) y la cultura meta (Grisolía, 2019). Por consiguiente, la reflexión tiene un lugar central en la tarea educativa. Según sostiene Grisolía, para poder lograr el objetivo de despertar la conciencia lingüística y cultural mediante la reflexión planteada en las actividades propuestas a los alumnos, es necesario enfatizar la importancia de generar espacios en la clase para la observación, la comparación, la reflexión y la interpretación que los significados y efectos del uso del lenguaje tienen en una y otra culturas (2019, p.5). A este respecto, las diversas tareas de mediación intercultural, como ser la tarea de aclaración cultural, regulación conversacional y negociación en conflictos (Raga, 2012, p. 10) realizada por los profesores, son vitales. La población estudiantil antes mencionada posee características únicas, por lo cual es esencial destacar la importancia de planificar las clases de tal modo que sea posible minimizar las diferencias de significado obtenidas por los interlocutores de diversas culturas, a saber, nuestros alumnos.

### **Dictado de cursos**

En la actualidad, en Uruguay, los organismos estatales que ofrecen cursos de español como lengua segunda o extranjera a personas migrantes, solicitantes de refugio o refugiados no hispanohablantes son tres. A saber, la Dirección de Políticas Lingüísticas de la ANEP, el Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación perteneciente a la Universidad de la República y la Secretaría de Equidad Étnico Racial y Poblaciones Migrantes (SEERPM) de la Intendencia de Montevideo. Sin embargo, solo los cursos ofrecidos por el CELEX y PPLL están en la órbita de la educación formal.

### **Programa *Español L2***

El programa *Español L2*, perteneciente a la Dirección de Políticas Lingüísticas de la ANEP, se creó en 2019 a solicitud del entonces Consejo de Educación Secundaria (CES), ahora Dirección General de Educación Secundaria (DGES). El motivo de la creación del mismo ha sido dar respuesta, en términos de integración lingüística, al estudiantado migrante no hispanohablante de la ANEP. En este sentido, cabe resaltar la vital importancia del mencionado programa puesto que el mismo es la única

respuesta que, desde la ANEP se le da a dicha población estudiantil en lo que a la enseñanza y aprendizaje del español como L2 se refiere. En tal sentido, uno de los objetivos del programa *Español L2* es la enseñanza del español como L2 a estudiantes de los entonces denominados CES y CETP (Consejo de Educación Técnico Profesional), actualmente DGES y DGETP-UTU (Dirección General de Educación Técnico Profesional-Universidad del Trabajo del Uruguay). Para el dictado de dichos cursos se aborda el trabajo desde la educación intercultural, es decir desde “la educación como procesos socioculturales que contribuyen a formar personas libres y autónomas; capaces de pensamiento crítico y participantes activos en la sociedad” (Aguado y Mata, 2017). Es así que, trabajando desde la educación intercultural podremos alcanzar otro de los objetivos propuestos en el marco del programa que es la formación de personas autónomas y críticas. En este marco, se considera crucial promover la competencia intercultural. Esto es, a través del mencionado programa se favorece la competencia intercultural del estudiantado, entendida como “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.” (Consejo de Europa, 2002, pp. 101-102; Council of Europe, 2020, p. 27).

En el marco del programa *Español L2* y para alcanzar los objetivos antes mencionados se realizan diversas actividades. Dichas actividades involucran, no solo al estudiantado sino también a sus familias y a la comunidad educativa en su conjunto. Esto es, las actividades que se realizan en el marco de dicho programa son: organización, planificación y dictado de los cursos de español como L2; diseño y elaboración de materiales didácticos que se ajustan a las necesidades de la mencionada población estudiantil; acompañamiento del alumnado en sus trayectorias educativas colaborando en su desempeño académico en conjunto con los demás actores de la comunidad educativa; trabajo individualizado con el estudiante y su familia en relación con instancias de integración a nivel social, educativo y cultural y; finalmente, acompañamiento en la adaptación a la nueva modalidad de trabajo mixto en entorno virtual y presencial, tales como el acceso y manejo de plataformas, herramientas de trabajo virtual y alfabetización digital en lo que refiere al entorno virtual y el desarrollo de habilidades necesarias para trabajar en la “nueva presencialidad”. Adicionalmente, se han ofrecido talleres de lectura y oralidad a profesores



de todas las áreas, con el objetivo de poder brindarles estrategias en lo relacionado al trabajo con la población estudiantil antes mencionada.

Por otra parte, y para alcanzar los objetivos propuestos se considera que los cursos ofrecidos deben contener características específicas. Por lo tanto, los cursos ofrecidos tienen dos niveles: básico e intermedio. Los cursos de dichos niveles se ofrecen en diferentes días y horarios evitando así la superposición de horarios entre los cursos de español como L2 y los turnos del liceo o UTU a los que asisten los estudiantes participantes. Otra característica importante a señalar es la inscripción continua. Es decir, cualquier estudiante que esté interesado/a en participar del programa y que llegue al país en cualquier momento del año académico, podrá inscribirse y participar en el momento en el que lo solicite. En cuanto a la modalidad de participación de los mismos, es posible realizar dichos cursos de forma presencial y a distancia. Si bien, esto último se vio de alguna manera impuesto por la situación de pandemia mundial debido al COVID-19, la modalidad virtual fue uno de los objetivos que nos habíamos propuesto alcanzar para el 2020. En este sentido, el principal objetivo de adoptar la modalidad virtual de los cursos ha sido el poder integrar a todos los estudiantes que deseen participar y que vivan, no solo en Montevideo sino también en el interior del país. A este respecto, se lograron integrar estudiantes de Canelones, Maldonado, Lavalleja y Rivera. En el siguiente apartado se detallan más en profundidad algunas de las características de la población estudiantil participante.

## **Perfil del estudiantado**

Los participantes de los cursos ofrecidos son estudiantes migrantes, solicitantes de refugio o refugiados no hispanohablantes residentes en Uruguay. Dicha población estudiantil está compuesta por un 61% de chicas y un 39% de varones. Su rango de edades oscila entre 11 y 29, siendo la media 15.9. Los países de origen de los estudiantes son diversos y están ubicados en casi todos los continentes, excepto Oceanía. De la misma manera, las lenguas en las que se comunica el alumnado también son variadas. Esto es, los estudiantes participantes se comunican en: adja, afrikáans, alemán, árabe, armenio, darí, fon, francés, goun, inglés, italiano, kotafon, mina, pastún, polaco, portugués, ruso, sueco, ucraniano y urdu. Estos alumnos han llegado a Uruguay en diferentes fechas y se han ido incorporando al programa a medida que lo han solicitado. Si bien, las fechas de llegada al país son diversas, las mismas no superan los cuatro años.

Previo a la incorporación de los estudiantes al programa, el 30% de ellos ha manifestado haber realizado cursos de español en diferentes lugares, en distintas modalidades y de diversa duración.

## **Comentarios finales**

Si bien, se cree importante poder problematizar el hecho de ubicar a las personas en categorías armadas (Rockwell, 2015), como lo son persona migrante y refugiada, aquí las mismas se utilizan para ofrecer una mejor comprensión de sus implicancias en el contexto uruguayo. Sobre todo, a partir de ciertas transformaciones ocurridas desde 2005, cuando en Uruguay se comienza a abordar la temática de la migración desde una perspectiva de derechos. En este sentido, se planteó la importancia de enmarcar este trabajo en el estudio de la migración desde el punto de vista socioeconómico a nivel micro, más específicamente, en lo referente a la educación.

Como se especificó anteriormente, no es lo mismo aprender una lengua que cualquier otra disciplina (Gardner y Lambert, 1972), ya que ello implica incorporar material de otra comunidad cultural. A este respecto, y si bien históricamente Uruguay ha sido parte del proyecto migratorio de muchas personas (MIDES, 2012, 2017), entre quienes una gran cantidad no habla español; la enseñanza y el aprendizaje del español como L2 en el contexto de educación media formal es algo bastante reciente. Sobre todo, cuando al ahondar en sus comienzos en relación a la atención del alumnado antes mencionado en aspectos de integración lingüística, se constata, que la ex consejera de CODICEN, profesora Laura Motta, quien, a pesar de la casi inexistencia de recursos por estar frente a una situación completamente nueva en el contexto educativo antes mencionado, fuera la propulsora y principal referente en dicho ámbito. En este sentido, es de vital importancia destacar el rol que cumple el programa *Español L2*, ya que es la única respuesta que, desde la ANEP, se les da a los estudiantes migrantes y refugiados no hispanohablantes de las actuales DGES y DGETP-UTU. En cuanto al enfoque del programa, el mismo se da desde la educación intercultural (Aguado y Mata, 2017) promoviendo la competencia intercultural (Consejo de Europa, 2002; Council of Europe, 2020), donde la motivación, la reflexión, la empatía y el respeto son cruciales.

En cuanto a perspectivas futuras, creo que lo fundamental es seguir brindando a dichos estudiantes la posibilidad de poder optar por cursos de español como L2. Por tanto, es prioritario dar continuidad al programa

*Español L2* con el fin de lograr un trabajo sostenido con el estudiantado antes descrito. De este modo, es posible continuar con el trabajo en redes que se ha venido realizando, de forma sostenida, con varios integrantes de diversos organismos estatales y no-estatales. Logrando así poder construir sobre el camino andado en forma conjunta, evitando el trabajo aislado que muchas veces se ve interrumpido por diversos motivos, sin lograr resultados favorables. Esto es, se evidencia priorizar al andamiaje que se ha venido construyendo de forma sostenida entre el mencionado programa, el estudiante, la institución educativa - principalmente sus docentes - y la sociedad civil. Por ende, dar prioridad a lo antes mencionado es vital, puesto que, al comienzo, el estudiante necesita un mentorazgo uno-a-uno mucho más profundo para luego y de forma gradual, él/ella mismo/a vaya entablando vínculos más significativos con sus pares, con los docentes del liceo o UTU, etc.

En resumen, creo que al mencionado estudiantado se le debe brindar un espacio que favorezca una integración sostenible, así como una mejora en su dominio de la lengua meta, lo cual le permita vencer ciertas dificultades para convertirlas en oportunidades de bienestar y crecimiento.

## Referencias

- ACNUR, ¿'Refugiado' o 'Migrante'? ¿Cuál es el término correcto?, Ginebra, ACNUR, 2016.
- Aguado, T. y Mata, P. (2017). *Educación Intercultural*. Madrid: UNED.
- Asamblea General de la ONU. (1948). "Declaración Universal de los Derechos Humanos" (217 [III] A). Paris. Recuperado de <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- De Vasconcellos, M.; V. Gründler, L. Piña y C. Torres (2020): «Intercambiando experiencias: cursos de ELE para migrantes y refugiados» en Masello, L. (comp.) en *Español, lengua de integración en Uruguay*. Vol. 3 de la serie Estudios de lenguas. Montevideo, Uruguay: FHCE.

- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition. The Socio-Educational Model*, New York: Peter Lang.
- Gardner, R. C, y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Grisolía, M. B. (2019). Pragmática de las formas de tratamiento: una propuesta para el desarrollo de la conciencia intercultural en la clase de ELE, SIGNOS ELE, diciembre 2019, ISSN 1851-4863, pp.1-23. URL <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4976/6561> ISSN 1851-4863, 1-23 págs.
- Instituto Nacional de Estadística (2011). “Manual del Censista”. Disponible en [https://www.ine.gub.uy/c/document\\_library/get\\_file?uuid=0025b663-abc5-4ab4-8517-e3302eb1f090ygroupid=10181](https://www.ine.gub.uy/c/document_library/get_file?uuid=0025b663-abc5-4ab4-8517-e3302eb1f090ygroupid=10181)
- Koolhaas, M., y Nathan, M. (2013). *Inmigrantes internacionales y retornados en Uruguay. Magnitud y características*. Montevideo: INE-OIM. Disponible en <http://www.ine.gub.uy/biblioteca/Inmigrantes%20Internacionales%20y%20Retornados%20en%20Uruguay.pdf>
- Ley 17927. Disponible en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp1709365.htm>
- Ley 18076 DERECHO AL REFUGIO Y A LOS REFUGIADOS (2008) Consultada el 20/09/2020 en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4115960.htm>
- Ley 18250 MIGRACIÓN (2006) Consultada el 20/09/2020 en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp934145.htm>
- Ley 19254 RESIDENCIA PERMANENTE EN LA REPÚBLICA (2014) Consultada el 20/09/2020 en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp6061454.htm>
- Mármora, L. (2001) en Di Tella, T. S., Chumbita, H., Gajardo, P., y Gamba, S. *Diccionario de ciencias sociales y políticas*. Emecé. Buenos Aires.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2012). *Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay. Inmigrantes y retornados: acceso a derechos económicos, sociales y culturales*. Montevideo: MIDES-

OIM. Disponible en <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/caracterizacion-nuevas-corrientes-migratorias-uruguay>

Ministerio de Desarrollo Social. (2017). *Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay*. Montevideo: OIM/UNFPA/UNICEF. Disponible en

[http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/75559/1/investigacion\\_caracterizacion2017\\_final\\_digital.pdf](http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/75559/1/investigacion_caracterizacion2017_final_digital.pdf)

Raga Gimeno, F. (2012). Sobre los límites de la comunicación y la mediación intercultural. P.3-24. En *Pragmática y comunicación intercultural en el mundo hispanohablante*. María Elena Placencia, España.

Rivero, S., Incerti, C. y Márquez, C. (2019). El reciente proceso migratorio en Uruguay algunos desafíos para las alternativas educativas y de cuidado. *Revista Fronteras* N° 12, pp. 100-114.

Rockwell, E. (2015). Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas/migrantes. en Novaro, G., Padawer, A., y Hetch, A. C. (eds.) *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos.

## **Nota para la presente edición**

---

Se estima que la población estudiantil migrante no hispanohablante de educación media oscila entre 1300 y 1500. Actualmente se desconoce una sistematización única y uniforme de dichos datos, por tanto, la cifra es estimativa y de origen diverso. A este respecto, cabe aclarar que dicha información fue compartida a la autora por diferentes equipos de distintas direcciones de la ANEP. En cuanto a la mencionada población estudiantil, a la fecha, se ha podido contactar a aproximadamente el 20% del total. Cabe señalar, que, año a año, dicha cantidad se ve incrementada. Esto es, en 2019, cuando comenzó el programa, se contactó a aproximadamente el 7% del estudiantado; en 2020 esa cifra se duplicó; en 2021 se registró un incremento muy leve; y, hoy en día, la misma comprende cerca del 20% del total. Finalmente, otro aspecto significativo a destacar es que toda la población estudiantil alcanzada se ha integrado al programa de español como lengua segunda.



# Números do Português na Direção de Políticas Lingüísticas<sup>1</sup>

Prof. Lauren Dimperio  
Prof. Carolina Bustos  
Prof. Martha Falcão  
Prof. Ana María Radesca  
[celpebras@anep.edu.uy](mailto:celpebras@anep.edu.uy)

A equipe de Português da Direção de Políticas Lingüísticas trabalha desde 2017 na elaboração, aplicação e correção de provas de Português para estrangeiros com o objetivo de certificar os conhecimentos adquiridos nos diferentes subsistemas da ANEP, além de oferecer cursos de português para funcionários da ANEP. Em 2018 a ANEP assinou um convênio com o Ministério de Educação do Brasil tornando-se o primeiro centro aplicador público do Uruguai autorizado para aplicar o exame Celpe-Bras.

A cada ano os cursos e provas são corrigidos e revisados, tentando melhorar suas características e níveis, procurando seja uma experiência formativa, além de motivadora para alunos dos diferentes níveis além dos professores de português.

A continuação será detalhada a proposta de certificação em português língua estrangeira desenvolvida pela equipe da Direção de Políticas Lingüísticas da ANEP e oferecida a todos os estudantes e docentes do nosso país.

## **CE.P.PRI:** Certificado de Português da Primária

A prova foi aplicada pela primeira vez no ano de 2019. Para sua elaboração é considerado o Programa de Educação Inicial e Primária (Ano 2008), além do trabalho feito pelas professoras durante o processo de ensino que vai desde inicial cinco até sexto grau, sempre dando um papel relevante à cultura, dessa forma garantimos que a avaliação reflete o nível obtido pelo aluno nas quatro habilidades linguísticas; leitura, escrita, produção oral e compreensão auditiva no final do ciclo escolar.

A prova consta de quatro partes: compreensão leitora, produção escrita, produção oral e compreensão auditiva. Certifica os níveis A1, A2 e A2+ do marco comum europeu para o ensino de línguas.

---

<sup>1</sup> Artículo publicado en el Decimocuarto Foro de Lenguas de ANEP, edición 2021.

Na primeira edição da aplicação da prova trezentos alunos de diferentes departamentos do Uruguai participaram da prova na modalidade presencial, através de uma dupla examinadora que viajou até às escolas e aplicou a prova escrita e oral.

Em 2019 a experiência foi um sucesso, mas em 2020 iniciamos uma inovação aplicando a prova em modalidade virtual, na Plataforma CREA, com o objetivo de diminuir despesas e chegar a mais alunos, desenhamos uma prova virtual a ser aplicada em todo o país no mesmo dia e horário e acompanhada desde Políticas Linguísticas por uma equipe de acompanhamento de dificuldades técnicas e atenção de consultas.

A modalidade virtual, já utilizada na área de português para outros objetivos, foi um sucesso no momento em que Uruguai declarou a emergência sanitária e as provas corriam o risco de não ser aplicadas. Para alegria de todos, a modalidade virtual foi um sucesso, duplicamos o número de participantes, quase 600 crianças certificaram seus estudos em português níveis A1, A2 e A2+. Já em 2021, depois da experiência obtida em 2020, repetimos a proposta e chegamos a 771 alunos certificados.

**CE.NI.PLE:** Certificado Nacional Intermediário de Português como Língua Estrangeira

Este certificado foi pensado para estudantes de ensino médio, (DGES, DGETP) além de funcionários e docentes de toda a ANEP. Pelas características e tópicos que a prova abrange, é sugerida para alunos a partir dos 16 anos de idade. Foi planejada, desenhada e aplicada pela primeira vez no ano 2019, em modalidade virtual, com o objetivo de diminuir os custos que a administração tinha no momento da aplicação de uma prova de nível nacional, a inovação do Português na implementação, depois adotada também pelas outras línguas, foi uma excelente opção em tempos de pandemia para garantir a continuidade educativa, a motivação de professores e estudantes e a alternativa foi um sucesso. Apesar da emergência sanitária, todos os participantes inscritos para os cursos presenciais continuam em formato virtual; para o final de 2020 foram 100 estudantes e funcionários que passaram no exame CENIPLE. Para nossa alegria, em 2021 o número continuou em aumento e 242 estudantes e funcionários completaram a tutoria e passaram na prova CENIPLE níveis A2+, B1 e B1+. CENIPLE é um exame consolidado e uma excelente opção para se preparar e conseguir atingir no futuro um certificado internacional avançado.



## **CELPE-BRAS:** Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

O CELPE-BRAS é o exame brasileiro, oficial, que certifica proficiência de português como língua estrangeira, é um exame aplicado no Brasil e no exterior que tem um grande prestígio porque ele é solicitado para aqueles que gostariam de morar no Brasil, trabalhar, estudar e residir por qualquer motivo, mas também em qualquer outro âmbito fora do Brasil quem tem o certificado Celpe-Bras certamente tem as portas abertas para muitas oportunidades, sejam acadêmicas, sejam para trabalho, para diferentes áreas. Depois de passar pelas outras certificações, os estudantes, sejam de secundária ou utu, funcionários docentes ou não docentes e professores de português podem acessar o exame celpe-bras, pode fortalecer seu conhecimento, motivado por fazer o exame Celpe-Bras, estudar mais, se preparar e conseguir esse documento que é importantíssimo para continuar avançando na sua carreira, além de se sentir motivado a motivar outros estudantes a seguir adiante. Os números atingidos até o momento são muito bons. O Celpe-Bras vinha sendo aplicado na ANEP mas a partir do contato direto da ANEP com o Ministério de Educação do Brasil. Em 2018 assinou-se um convênio, se fez uma capacitação para nos tornar posto aplicador a partir de aí começar a trabalhar com equipes de aplicadores e examinadores de provas. Os exames vêm do Brasil, são preparados pelo INEP, que é um órgão federal brasileiro, também responsável por outras certificações no Brasil. As provas chegam através da embaixada brasileira e aqui encontram os professores da ANEP que foram capacitados pelo INEP.

Os números de estudantes, docentes e funcionários certificados em 2019, 2020 e 2021 crescem a cada ano, principalmente, na qualidade do trabalho e do amor que essas pessoas têm pela língua portuguesa, pois, sabemos que a língua portuguesa traz não só oportunidades concretas, úteis na vida do trabalho e do estudo, mas também faz parte do relacionamento com um país que está tão próximo e de uma cultura que é tão querida pelos uruguaios. Sendo posto aplicador temos muitos benefícios. O Celpe-Bras só se certifica a partir do nível intermediário, passando pelo intermediário superior, avançado e avançado superior. Os níveis básicos ou também chamados pelo marco internacional A1 e A2 ficam por conta das outras certificações já mencionadas.

A relação entre ANEP e o MEC do Brasil continua avançando e a redução dos custos é muito grande, pois a relação é direta com o governo

brasileiro. Todo esse marco de trabalho é uma grande motivação e a matrícula de estudantes inscritos continua a crescer. O ensino e a certificação abrem muitas portas, fortalece a equipe, o português, a comunidade do português no Uruguai, que sabemos que é muito grande. Os desafios são grandes, as conquistas em número e qualidade também nos deixam muito contentes, sabemos que temos um grande apoio da Direção de Políticas Lingüísticas e se bem há muito por fazer e muito por aperfeiçoar, estamos muito felizes com o desafio de trabalhar com toda a comunidade da língua portuguesa da ANEP.

### **Cursos para funcionários da ANEP**

Em 2020, em resposta à situação de pandemia, foram suspensos os cursos presenciais de formação para funcionários, estar em contato com outros era difícil e os funcionários teletrabalhadores e com grande incertidão do que ia acontecer. Nessa situação a equipe considerou importante propor um curso de português para funcionários com participação síncrona virtual e trabalho em plataforma. Foi assim que pela primeira vez a Direção de Políticas Lingüísticas criou o curso de português para funcionários da ANEP com exame e certificação para aqueles que tivessem interesse em obter um certificado. A primeira edição teve 60 funcionários e docentes. Já na segunda edição o número chegou a 155 funcionários. O aumento no número de participantes tanto nos cursos quanto nas provas de certificação para funcionários reflete o interesse pela aprendizagem do português no Uruguai, pela proximidade com o Brasil e pelas possibilidades que seu conhecimento habilita e abrange. Nesse sentido, nossa equipe já está desenhando novos cursos para 2022, alguns em modalidade presencial e outros em modalidade virtual. A proposta habilita os funcionários a continuar se preparando em línguas estrangeiras e abre portas para conseguir um certificado internacional quando chegar ao nível exigido.

A equipe de Português de Políticas Linguísticas trabalha fortemente para criar possibilidades de construção de conhecimentos, tanto para os nossos estudantes quanto para nós, pois, aprendemos a cada etapa e assumimos o compromisso de melhorar mais um pouco em cada etapa. Ainda temos muito caminho por andar, mas acreditamos no objetivo do nosso trabalho e sabemos que um esforço a cada dia vai ajudar nos resultados de mais alunos certificados em cada edição.

## Referências

Dirección de Políticas Lingüísticas

<https://www.anep.edu.uy/codicen/politicas-linguisticas>

CELPE-BRAS - INEP, <http://celpebras.inep.gov.br/celpebras/>

CELPE-BRAS exame, <https://www.gov.br/inep/pt-br>

Certificaciones en Portugués ofrecidas por la Dirección de Políticas Lingüísticas <https://www.anep.edu.uy/codicen/politicas-linguisticas/certificaciones/portugues>

Noticias de la Dirección de Políticas Lingüísticas

<https://www.anep.edu.uy/noticias-pol-ticas-ling-sticas/examen-internacional-portugu-s-edici-n-2021>

Examen CEPPRI <https://www.anep.edu.uy/noticias-pol-ticas-ling-sticas/examen-portugu-s-para-alumnos-primaria-ceppri-edici-n-2022>



# El proyecto piloto *Ensemble*: programa de enseñanza de francés en escuelas públicas de Uruguay<sup>1</sup>

Martín Amorín  
Coordinador de Francés  
Depto. de Segundas Lenguas  
y Lenguas Extranjeras - DGEIP

## Fundamentación y antecedentes

El presente artículo retoma y actualiza la conferencia presentada en 2020 en el 13° Foro de Lenguas sobre el proyecto piloto *Ensemble*, programa de enseñanza de francés en escuelas públicas del Uruguay iniciado en 2019.

El proyecto *Ensemble* es el fruto de un acuerdo de cooperación lingüística y educativa entre ANEP-CODICEN y los servicios de cooperación de 4 países: Francia, Bélgica, Suiza y Canadá, acuerdo que estipula los términos del programa por el cual se introduce la enseñanza del francés en escuelas públicas del Uruguay.

El origen del proyecto piloto remonta a diciembre de 2018, con la firma del Convenio entre ANEP-CODICEN, la DGEIP y las embajadas de los países ya citados, para la implementación de clases de francés en escuelas públicas sobre todo el territorio nacional, en una primera fase como un proyecto piloto de dos años (periodo 2019-2020), y definiendo en una segunda etapa los términos para su evaluación y continuidad.

El acuerdo, firmado en el marco del plan “Uruguay Plurilingüe 2030” de la ANEP, prevé inicialmente una cobertura en 10 escuelas del país (4 escuelas de Montevideo y 6 escuelas del interior: departamentos de Canelones, Maldonado, Soriano, Paysandú, Salto y Rivera), elegidas en base a la implantación del francés en cada comunidad y atendiendo la posibilidad para los estudiantes de proseguir los estudios de francés en educación media, a través de los Centros de Lenguas extranjeras de ANEP.

Asimismo, el acuerdo estipula cuales son los actores que llevarán adelante el proyecto, correspondiendo a la DGEIP la implementación y coordinación del programa a través del Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras. Esta dirección realiza en 2019 un llamado

---

<sup>1</sup> Esta conferencia fue presentada en el Decimotercer Foro de Lenguas de ANEP, edición 2020.

para un cargo de coordinador de francés y organiza en marzo del mismo año la capacitación inicial de un equipo de 10 docentes de Montevideo y el interior.

Las partes designan asimismo a la Asociación de Profesores de Francés del Uruguay (ANAPFU) como ente gestor para la contratación de los cargos docentes contractuales, con el apoyo financiero de las cuatro embajadas francófonas.

Otras dos acciones explícitamente definidas en el acuerdo con el objetivo de consolidar el programa son: la elaboración de un libro de francés para la clase con el concurso de la Dirección de Políticas Lingüísticas de CODICEN y la evaluación de aprendizajes por medio de la certificación de los alumnos en 6° año, quienes cuentan con la posibilidad de rendir los exámenes internacionales DELF Prim, diploma de francés lengua extranjera otorgado por el Ministerio de Educación francés.

## **Implementación y evolución del programa**

### **Cobertura**

A partir de marzo de 2019 comienzan a impartirse las clases de francés en 5° de primaria, ampliándose en 2020 a alumnos de 5° y 6°, con una frecuencia de dos clases semanales de 45 minutos, alcanzando un volumen promedio de 50 horas anuales de curso y completando un ciclo de dos años correspondiente al nivel A1.1 y A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas respectivamente.

A las 10 escuelas que participan en el inicio del proyecto piloto, se suman en abril de 2019 otras cuatro escuelas de los departamentos de Florida, Durazno, Colonia y Artigas, extendiendo la cobertura en el interior del país a 10 departamentos.

En cuanto a la modalidad de enseñanza, las clases son en su mayor parte presenciales, contando con la posibilidad de brindar clases remotas en los departamentos sin presencia de docente de francés. Para ello, y en apoyo a la acción de los cargos contractuales de ANAPFU, la Dirección de Políticas Lingüísticas de CODICEN solicita en 2020 la creación de tres cargos docentes para el dictado de clases en la doble modalidad presencial y remota. El dictado de las clases remotas se realiza así desde los teaching-points de la Dirección de Políticas Lingüísticas, por la red de videoconferencias de Ceibal, siguiendo el mismo programa y utilizando los

mismos recursos (adaptados en plataforma CREA para la modalidad a distancia) que para las clases presenciales.

## Escuelas con enseñanza de francés en 2022

Departamento	Localidad	Escuela	Grupos	Nivel	Alumnos	Modalidad
MONTEVIDEO	Mvd. Centro	N° 3	4	5° / 6°	112	presencial
	Mvd. Oeste	N° 36	4	5° / 6°	109	presencial
	Mvd. Oeste	N° 62	4	5° / 6°	86	presencial
	Mvd. Oeste	N° 174	4	5° / 6°	107	presencial
CANELONES	Solymer	N° 141	4	5° / 6°	104	presencial
MALDONADO	Punta del Este	N° 5	4	5° / 6°	100	presencial
SORIANO	Mercedes	N° 1	5	5° / 6°	120	presencial
PAYSANDÚ	Paysandú	N° 1	3	5° / 6°	63	presencial
SALTO	Salto	N° 1	4	5° / 6°	112	presencial
RIVERA	Rivera	N° 2	4	5° / 6°	108	remota
DURAZNO	Durazno	N° 2	6	5° / 6°	146	remota
FLORIDA	Florida	N° 37	4	5° / 6°	67	remota
COLONIA	Nueva Helvecia	N° 10	6	5° / 6°	138	remota
ARTIGAS	Bella Unión	N° 81	2	5° / 6°	55	remota
TOTAL			57		1432	

## Programa y elaboración de recursos para la clase de francés

Con el apoyo de la Experta Técnica Internacional (ETI) para la enseñanza del francés designada por el servicio de Cooperación y Acción Cultural de la Embajada de Francia (cargo ocupado por la profesora Hyacinthe Porcher entre 2018 y 2021 y por la profesora Marjorie Pons a partir de 2022), se elabora entre fines de 2018 y comienzos de 2019 un programa de francés adaptado a alumnos de 5° y 6° año de escuela y una progresión de aprendizajes sobre la base de las orientaciones para la enseñanza de Lenguas Extranjeras del Programa de Educación Inicial y Primaria. En su fundamentación, el PEIP contempla la incorporación de nuevas lenguas y se propone como marco para el desarrollo curricular de la

inclusión del francés. Es en este marco que fue elaborada, previo al inicio del proyecto piloto, una progresión de unidades de enseñanza-aprendizaje que se inscribe dentro de las orientaciones conjuntas del Programa Escolar, el Marco Curricular Nacional y el MCER, y apunta a su integración en la currícula del nivel y en los proyectos de centro de las escuelas. Este programa, las unidades didácticas y la progresión de aprendizajes fueron publicadas en el *Material de apoyo para docentes de lenguas romances: portugués, italiano y francés* del Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras de la DGEIP: <https://www.dgeip.edu.uy/publi-seg-lenguas/>

Como estipulado en el PEIP, el programa de francés busca:

- *Favorecer el conocimiento de la segunda lengua / lengua extranjera en sus dimensiones oral y escrita, desde una perspectiva comunicacional.*
- *Enseñar aspectos de las culturas vinculadas con la segunda lengua / lengua extranjera a través de un proceso de reflexión crítica en comparación con su propia cultura.*

El enfoque adoptado es comunicativo, asegurando la movilización de las cuatro macrohabilidades del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) en la enseñanza de la lengua, su práctica y evaluación.

Según el PEIP, “la lengua será enseñada para y en la comunicación, basando el enfoque didáctico en el uso de textos (orales y escritos) y la propuesta de actividades significativas, que impliquen experiencias de formación y crecimiento personal.”

Se establece así un énfasis particular en la oralidad como primera entrada a la lengua y en la integración progresiva de la lengua escrita. El aprendiente es considerado como un actor social e intercultural, se promueve asimismo la competencia de interacción como macrohabilidad de comunicación.

### **Libro *Ensemble* y recursos digitales**

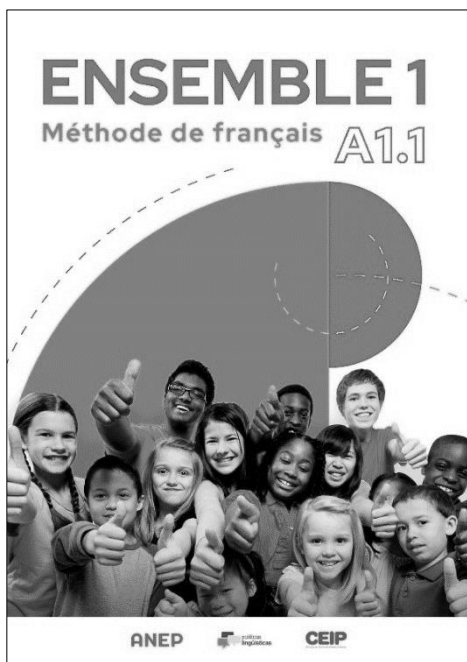
Estas orientaciones no definen solo las unidades y secuencias de francés, sino también la elaboración del material y los recursos didácticos para la clase.

En paralelo al inicio del proyecto y con el objetivo de brindar apoyo material a los docentes, desde la Dirección de Políticas Lingüísticas y el Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras se conformó un



equipo que comenzó a trabajar en la elaboración de un libro de texto de francés para la clase, en las distintas modalidades de enseñanza, tanto presencial como remota. En marzo de 2020 se publica así el libro de texto *Ensemble 1*, destinado a alumnos de 5to año de escuela. Este primer manual para la enseñanza del francés elaborado en Uruguay supone un recurso para alumnos y docentes que aprenden y enseñan la lengua francesa en las escuelas.

El libro *Ensemble 1*, libremente accesible para docentes y estudiantes del programa, está organizado en 5 unidades temáticas de 3 lecciones cada



una. Los conceptores adoptaron un enfoque comunicativo y orientado a la acción, proponiendo secuencias de aprendizaje del francés en forma activa y situacional, situando plenamente al alumno de la lengua extranjera como un actor social y un agente intercultural.

Cada secuencia incluye una tarea colaborativa, “À vous de jouer”, que apunta a situar al aprendizaje en la acción social y cultural de los estudiantes uruguayos, y finaliza con una doble página cultural o “Point Culture”, que apunta a impulsar el proceso de reflexión crítica del estudiante y tiende puentes

entre los ámbitos culturales de la lengua meta y los de su propia cultura.

En resumen, el libro de francés *Ensemble 1* para escolares adopta el siguiente enfoque:

Una **perspectiva intercultural**, con el fin de introducir los aspectos culturales asociados a la lengua a través de un proceso de reflexión crítica et de comparación con la cultura local. La enseñanza de la lengua debe promover el respeto de la diversidad lingüística y cultura.

Un **enfoque comunicativo**, por el cual se alienta la enseñanza/aprendizaje de la lengua situado e integrando no solo competencias lingüísticas, sino también pragmáticas y socioculturales, así como la mediación lingüística. Según el PEIP, los instrumentos de

evaluación deben considerar de manera integral el enfoque comunicativo y las 4 macrohabilidades: hablar, escuchar, leer y escribir. Los dos cortes evaluativos del libro están organizados en actividades comunicativas, movilizandolas las cuatro macrohabilidades.

Un **enfoque basado en tareas** (*approche actionnelle*), por el cual se propone a los estudiantes que sean actores de su propio aprendizaje. Las secuencias de aprendizaje incluyen la realización de una tarea final, la mayor de las veces a realizar en forma colaborativa y a través de herramientas digitales.

Para asegurar la accesibilidad en todas las modalidades de enseñanza, el libro *Ensemble 1* cuenta con una versión digital <http://frances.politicasinguisticas.edu.uy> y todas las unidades y secuencias han sido adaptadas como actividades en la plataforma CREA, integrando contenidos audiovisuales, actividades en línea y ejercicios auto-correctivos. En la práctica, la posibilidad de contar con este material además en formato digital permitió a los docentes de francés afrontar los desafíos de la enseñanza híbrida en el 2020, asegurando la continuidad de los cursos de manera ininterrumpida hasta el ansiado retorno a la presencialidad.

Los equipos de ANEP y el Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras, con el permanente apoyo de la embajada de Francia, trabajan actualmente en la elaboración del libro de francés para la clase *Ensemble 2*, destinado a estudiantes de 6° de escuela, a ser publicado en marzo del 2023 para el inicio de un nuevo año lectivo.

## **Evaluación y Certificación internacional de francés**

Como ya señalado, parte del Convenio firmado en 2018 estipula la certificación de los estudiantes de 6° año. Un nuevo convenio establecido en 2021 entre ANEP-CODICEN y el gobierno francés, designa a la dirección de Políticas Lingüísticas como centro de examen DELF Prim y DELF Scolaire, permitiendo la formación de profesores examinadores de francés y la organización de las sesiones de certificación DELF para estudiantes de educación primaria y de educación media.

Los alumnos de 6° año de las escuelas que integran el programa Ensemble rindieron el examen DELF Prim en diciembre de 2020 y en noviembre de 2021, con una muy buena participación pese a tratarse de dos años marcados por la pandemia (246 estudiantes certificados en 2020 y 167 en 2021). En 2022 la progresión de inscripción para los exámenes

DEL F cubre casi la totalidad de los habilitados, habiéndose inscrito 426 estudiantes de 6° año.

## **La francofonía como motor de proyectos y actividades culturales**

Como señala Christian Puren, la didáctica de las lenguas extranjeras debe pensar su objeto como *langue-culture*. En el caso del francés, el aprendizaje de la lengua cobra pleno sentido e integralidad asociado a las culturas múltiples del espacio francófono. Uruguay es de hecho el primer país sudamericano en haber integrado desde 2015, como miembro observador, la Organización Internacional de la Francofonía. Junto con la enseñanza de la lengua, las escuelas del proyecto piloto de francés han participado de una variada oferta cultural, auspiciada por los servicios de cooperación lingüística y cultural de las embajadas de Francia, Bélgica, Suiza y Canadá.

Entre las variadas actividades de acompañamiento cultural en las que participaron grupos de escuelas de Montevideo y del interior entre 2020 y 2022, podemos mencionar:

- la visita a la exposición *Picasso en Uruguay* en el MNAV
- la visita al salón *Montevideo Cómics y la realización de talleres con autores francófonos*
- la gira de varios talleristas francófonos en escuelas del interior: taller de cuentos, de danzas africanas, de slam, de artes circenses y de artes plásticas
- la participación en el concurso de la canción francófona organizado por la Alianza Francesa de Montevideo
- la visita itinerante a la exposición virtual de museos *Micro-Folie*.

El programa de acompañamiento cultural, coordinado junto a ANEP por las embajadas francófonas, tiene el objetivo de mostrar que el aprendizaje de una lengua significa también la apertura a un conjunto de culturas diversas, en un permanente diálogo enriquecedor como es el caso del mundo francófono.

## **Perspectivas**

En síntesis, el programa *Ensemble* iniciado en 2019 supone una experiencia innovadora y exitosa de enseñanza de una lengua extranjera en escuelas públicas, por la cantidad de actores institucionales implicados en

su implementación, al tratarse de un programa de cooperación educativa internacional con impacto en todo el territorio nacional.

En cuanto a los principales actores, alumnos y docentes, se concibe a la enseñanza de francés como un componente plenamente integrado a la propuesta de enseñanza de las escuelas, recibiendo una valoración altamente positiva tanto a nivel del impacto en los aprendizajes de los alumnos como a nivel del espacio de reflexión intercultural propiciado en las comunidades educativas implicadas.

Prueba de ello es el crecimiento exponencial en las inscripciones a las certificaciones en lengua para alumnos de 6° año, la voluntad por parte de las escuelas que integran el programa para extender la enseñanza del francés a otros niveles y la gran respuesta y participación de toda la comunidad educativa en las actividades culturales y proyectos institucionales relacionados a la enseñanza de la lengua.

#### ***El proyecto Ensemble en fechas***

- **10 de diciembre de 2018:** firma del Convenio entre ANEP y las embajadas de Francia, Bélgica, Suiza y Canadá para la introducción de la enseñanza del francés en la educación primaria.
- **Febrero de 2019:** llamado del Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras de la DGEIP para un cargo de coordinador de francés y capacitación de docentes de francés.
- **Marzo-Abril de 2019:** inicio de clases en 14 escuelas del país.
- **Marzo de 2020:** publicación del libro Ensemble 1 para alumnos de 5° año.
- **Noviembre de 2020:** primera sesión de exámenes DELF Prim para alumnos de 6° año.
- **2021:** Firma del Convenio DELF entre ANEP y Francia que designa a ANEP como centro de examen internacional de francés para escolares.
- **Setiembre 2022:** llamado a aspiraciones para docentes de francés de la DGEIP.

## **Bibliografía**

*Programa de Educación Inicial y Primaria, ANEP, 2008*

Porcher, Hyacinthe; Amorín Martín; Amorín, Lucía, *Ensemble 1*, ANEP-CODICEN, Dirección de Políticas Lingüísticas, 2020: <http://frances.politicasinguisticas.edu.uy>

*Material de apoyo para docentes de lenguas romances: portugués, italiano y francés*. Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras, DGEIP, 2021-2022: <https://www.dgeip.edu.uy/publi-seg-lenguas/>

Frédéric Bablon, *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Hachette, 2004.

Charmian O'Neil, *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Hatier/Didier, 1993.

Christine Tagliante, *L'évaluation et le Cadre européen commun*, CLE International, 2005.



# ***Inglés Sin Límites: la respuesta para universalizar la enseñanza de inglés en Primaria***<sup>1</sup>

Dr. Aldo Rodríguez  
Profa. Florencia Pérez  
Mtra. Valentina Alpuín  
Profa. Valentina Dubini  
[sinlimitesingles@anep.edu.uy](mailto:sinlimitesingles@anep.edu.uy)

## **Justificación y fundamentación**

Como parte de la política educativa en lo referente a Segundas Lenguas, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) estableció en su proyecto «Uruguay Plurilingüe 2030» que los y las estudiantes que egresen de Bachillerato de la Enseñanza Media Pública deberán hacerlo con un nivel B2 en Inglés. Para alcanzar dicho objetivo, es fundamental que reciban clases desde la escuela primaria. En ese sentido, la ANEP ha trabajado en la sistematización de sus políticas educativas, tal como se refleja en la creación del Marco Curricular de Referencia Nacional y de las Progresiones de Aprendizaje. Ambos documentos establecen el perfil de egreso de la Educación Pública en sus distintos tramos y orientan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Como forma de establecer las bases para la consecución de los objetivos se universalizó la enseñanza del inglés a partir de 4to año de Educación Primaria. Dicha universalización se logró únicamente en las escuelas urbanas, debido a que las especificidades de las escuelas rurales requerían otro tipo de respuesta. La ubicación de las escuelas del ámbito rural, mayormente alejadas de centros urbanos, hace poco posible la llegada de un docente de lengua. Asimismo, esa falta de accesibilidad generalmente repercute en la conectividad a Internet que es poca o nula, lo que impide la enseñanza por videoconferencia. Por otra parte, la mayoría de las escuelas rurales del Uruguay son multigrado, lo que plantea un nuevo desafío ya que los cursos no se corresponden con los grados escolares, sino que se organizan en años de exposición a la lengua: Años 1, 2 y 3.

---

<sup>1</sup> Artículo publicado en el Decimotercer Foro de Lenguas de ANEP, edición 2020.

Es en este contexto que surge «Inglés Sin Límites», un programa que no requiere de la presencia de un docente de inglés en el aula ni de conexión a Internet.

## Objetivos

- Asegurar la universalización de la enseñanza del idioma inglés en todas las escuelas del país.
- Crear un curso de inglés que se adapte a las necesidades del ámbito rural que pueda ser gestionado por los y las docentes de clase.
- Apoyar y acompañar a los/las docentes en la implementación del programa.

## En qué consiste

Inglés Sin Límites (ISL) actúa de forma complementaria a otros programas de enseñanza de Inglés ya existentes en la ANEP y consiste en la organización por parte del docente de aula de un espacio de aprendizaje basado en videolecciones pregrabadas. Los videos son el insumo principal de la clase —ya que allí se presenta el modelo lingüístico con las estructuras y el vocabulario a incorporar— donde un/a docente de inglés presenta el tema a ser trabajado en clase, modela la pronunciación, plantea actividades y presenta canciones o cuentos. Es pertinente aclarar que el contenido de cada video se encuentra transcrito en el plan de clase (Libro del Docente) y traducido al español en una columna aparte.

La creación de los recursos utilizados (videos, planes de clase, tarjetas de vocabulario, audios y otros materiales extra) así como su distribución está a cargo de la Dirección de Políticas Lingüísticas de la ANEP, para esto contamos con un equipo contenidista integrado por tres docentes que forman parte del mismo de manera estable.

Para la creación de planes se ha confeccionado una planificación anual basándose en el Programa de Educación Inicial y Primaria. Esta se compone de tres grandes unidades temáticas, organizadas en subunidades, que a la vez se dividen en clases cuya frecuencia es de tres veces por semana. Los planes de clase compilados en el Libro del Docente y las tarjetas de vocabulario 42 se envían impresos para ser puestos en práctica junto a los materiales audiovisuales. Todo ello, previa realización de encuentros de capacitación con docentes.



Creemos importante destacar que los principios rectores de este programa son:

1. Los niños y las niñas de escuelas rurales tienen derecho a aprender Inglés al igual que sus pares de escuelas urbanas.
2. Los/Las docentes encargados/as de incluir el programa ISL en sus aulas pueden no tener conocimientos previos de inglés, sin embargo, las unidades capitalizan la pericia pedagógica de los/las docentes y el conocimiento previo de sus estudiantes.
3. Los/Las estudiantes tendrán la oportunidad de aprender lenguaje y contenido a través de los cuatro dominios lingüísticos: lectura, escritura, comprensión auditiva y oralidad.

### **Recursos a ser utilizados**

- Libro del Docente con planificaciones.
- Libro con tarjetas de vocabulario para los/las estudiantes.
- Televisor.
- Memorias USB.
- Diccionarios inglés-español.

### **Evolución de Inglés Sin Límites**

#### **1. Piloto**

Geográficamente, Uruguay cuenta con un número superior de escuelas rurales en el norte del Río Negro y el número de escuelas alejadas es mayor. Tomando eso en consideración, ISL comenzó a implementarse en el norte del país.

Para evaluar la pertinencia y efectividad de este programa se realizó una experiencia piloto durante el mes de noviembre de 2018 en el que participaron 64 escuelas cuyos docentes recibieron una capacitación inicial de 15 horas.

Para evaluar el piloto se realizaron las siguientes instancias:

- Visitas y observaciones de clases.
- Autoevaluación de estudiantes y docentes.
- Entrevistas con docentes.
- Análisis de las producciones de los/las estudiantes.
- Informes del equipo contenidista.

## **2. Año 1**

El Año 1 se desarrolló en el 2019, universalizando el norte del país e implementando un piloto de 5 escuelas en cada departamento del sur; esta organización se debió a temas logísticos y de optimización de los recursos. La creación de los materiales para el Año 1 se realizó entre diciembre del 2018 y abril del 2019 para que los/las docentes pudieran realizar la implementación del curso entre mayo y diciembre de ese año.

Durante este primer año se visitaron escuelas, se organizaron encuentros con docentes y se recogieron insumos de maestras y maestros para el diseño del Año 2. El equipo contenidista entiende que esta participación de los y las docentes generó apropiación del programa y motivación para implementarlo. Esto fue también observable en las visitas a territorio y las capacitaciones con docentes que ya no se basan solamente en la puesta en práctica de las actividades, sino en la presentación de estrategias específicas para la enseñanza de una segunda lengua. Esta evaluación fue complementada con los resultados de la primera cohorte de estudiantes de escuelas rurales en rendir el examen YLE Starters de la Universidad de Cambridge.

## **3. Año 2**

Las planificaciones del Año 2 fueron desarrolladas entre agosto y diciembre de 2019 considerando las visiones y opiniones de maestras y maestros rurales sobre la puesta en práctica del programa. Igualmente, los/las docentes no empezarían a implementarlo a comienzos del 2020 ya que el curso desarrollado para el Año 1 les llevó más tiempo del pensado originalmente; la 44 frecuentación de tres veces por semana no siempre fue posible, y las actividades planificadas para 45-60 minutos necesitaron de mayor tiempo.

El contexto de la pandemia durante el 2020 generó fuertes cambios en el cronograma de implementación del programa en las escuelas. La no presencialidad en los centros educativos, la reducción de la jornada escolar y la jerarquización de otros contenidos hicieron que los tiempos y estrategias se fueran modificando, además de que muchos/as docentes debieron completar el trabajo del Año 1 para después continuar con el Año 2. Dada la inestabilidad del año pasado, los/las docentes no trabajaron con el Año 2, sino que le dieron continuidad al Año 1 y realizaron actividades

complementarias desarrolladas por el equipo contenidista en pro de la no interrupción de los procesos de adquisición de la lengua.

No obstante, los números de docentes que voluntariamente se suman a ser parte de este programa no han decaído. En 2019 participaron 448 escuelas y este año se incorporaron casi 100 más, de un universo cercano a 1000. La situación sanitaria no ha sido un impedimento para incluir la enseñanza de inglés en el aula de estas escuelas: de hecho, hemos observado que los materiales diseñados admiten la utilización en contextos virtuales tanto sincrónicos como asincrónicos, pudiendo ser difundidos de manera sencilla en el ámbito de conectividad limitada en el cual les toca trabajar.

#### **4. Año 3**

El 2021 nos encontrará procesando las devoluciones de los/las docentes sobre su experiencia en cuanto a la implementación del Año 2 para poder iniciar el diseño de los materiales para los/las estudiantes que han cursado las unidades temáticas de Año 1 y 2; afortunadamente contamos con insumos de parte de los docentes que han puesto en práctica dichos planes, que nos permitirán crear un último año con clases más efectivas. Se tratará de un curso focalizado en la lectoescritura, que en lugar de tarjetas de vocabulario tendrá un libro de actividades (digital e interactivo) para los y las estudiantes. En este sentido, estamos proyectando acuerdos con varios actores educativos, tanto públicos como privados, con el propósito de que los niños y las niñas de comunidades rurales tengan acceso a materiales contextualizados, más atractivos y motivadores, que incluyan un discurso plural construido de forma colectiva y colaborativa.

#### **Voces de los y las protagonistas**

*«Inglés Sin Límites, con esta propuesta que va más allá de tener conectividad o no, y que no importa en qué lugar del territorio están las escuelas, llega con recursos muy buenos, como materiales impresos y digitales que realmente son atractivos y adecuados para el aula multigrado y que han sabido adaptarse con docentes que han abrazado esta propuesta, se han apropiado de ella y que ha permitido que esté dónde esté la escuela rural, darle esta gran oportunidad de acercamiento a*

*esta segunda lengua. Es realmente una gran puerta de entrada al conocimiento.»*

*Maestra CAPDER, Natalia Atanasoff*

*«En esta oportunidad, Ignacio, que es mi alumno, con el que hemos hecho un excelente uso de la posibilidad que nos da Inglés Sin Límites, ya que él es el único alumno que tenemos en la escuela y yo como docente, con conocimientos básicos de inglés, pero sí con la posibilidad de poder acceder a todos los recursos que nos brinda ISL para trabajar juntos y aprender juntos más que nada. Sabemos que la escuela rural tiene un tiempo que favorece el poder trabajar en las diferentes áreas, y el haber incursionado en las segundas lenguas, es también para Nacho una posibilidad linda. El trabajo a través de la tecnología permite que él pueda ver sus avances en el aprendizaje.»*

*Maestra Gila Mary, Escuela N°25, Costas de Bellaco*

*«Me gustaría destacar la importancia de Inglés Sin Límites, que da la posibilidad de que los niños de escuelas rurales, alejados de la posibilidad de tener una profesora en persona, tienen esa posibilidad de acceder al aprendizaje de una lengua extranjera, con todas las ventajas que implica para los aprendizajes y para la formación del niño darle la oportunidad de acceder a través de diversos materiales muy atractivos, donde los 46 docentes tienen la posibilidad de conocer estrategias y maneras de enseñar y ser un vehículo a través del cual el niño aprende, porque sabemos que no es necesario que el docente sepa inglés para poder facilitar: el docente es facilitador y a la vez también aprende. Por eso no me canso de destacar las bondades de este sistema de ISL.»*

*Maestra Inspectora referente de Segundas Lenguas, Daniela Suárez*

*«La recepción por parte de las familias y de los niños es sumamente positiva, ya que para ellos es una nueva oportunidad y es una base para cuando ingresen a Educación Secundaria. (...) Dada la situación de emergencia sanitaria por la que atraviesa nuestro país, en épocas de virtualidad, decido poder enviar las canciones previamente descargadas a los niños, para que ellos puedan apropiarse de las misma y aprenderlas con mayor facilidad, dado que, para ellos, en ocasiones, fue muy difícil poder ingresar a la plataforma, dada la poca conectividad con la que contaban en sus hogares.»*

*Maestra Lucía Cifuentes, Escuela N°26, Puntas de Polanco*

*«Lo que es Inglés Sin Límites y su aporte a nuestra comunidad ha sido muy bien recibido, por suerte, nosotros pudimos comenzar el Año 1 en el 2019 ya que fuimos una de las cinco escuelas que comenzó con el programa el año anterior, y la verdad es que fue muy bien recibido. La implementación del mismo atrajo y motivó totalmente a los niños, se notaron atentos y con muchísimas ganas de poder aprender un nuevo idioma. Por otro lado, otra de las bases fundamentales de lo que es ISL se pudo lograr ya que, tanto el niño como el docente, en mi caso, pudimos aprender de la mano y la verdad es que ha sido muy gratificante poder llevar adelante este programa durante todo el año anterior.»*

*Maestro Sebastián Machado, Escuela N°52, Polanco Norte,  
becario Fulbright 2020*

### **Proyecto de acompañamiento a la labor docente: *Godparents***

*Godparents* es un proyecto que, desde 2019, acompaña y apoya a las escuelas inscriptas en el programa Inglés Sin Límites. El surgimiento de esta experiencia es a partir de ideas esbozadas por Shirley Romano y Laura Motta, quien es actualmente su coordinadora. El objetivo del mismo es acompañar el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Los

padrinos y las madrinas tienen como cometido generar espacios de exposición y uso de la lengua inglesa en un contexto natural y auténtico. Simultáneamente, ofrecen una expansión de los horizontes culturales de las comunidades a las cuales acompañan; colaboran voluntariamente tanto con las maestras como con los alumnos y alumnas de las escuelas rurales en las que trabaja el programa ISL. La inspiración para este proyecto surge a partir de que las maestras participantes del Programa ISL manifestaron las limitaciones que encontraban en el uso de la lengua meta y solicitaron apoyo en tal sentido; en segundo lugar, las teorías de desarrollo cognitivo plantean que la colaboración de adultos o pares de mayor conocimiento actúa como andamiaje, impactando positivamente en el aprendizaje de niños y niñas. Finalmente, experiencias como la de Sugata Mitra (*The Hole in the Wall*) sirvieron como base para proponer experiencias nacionales de voluntariado de profesores de inglés jubilados.

Este proyecto se sustenta en la implementación del programa ISL y en el hecho de que los y las docentes pueden organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, aún sin contar con la experticia del objeto de estudio, en este caso, la lengua inglesa. Si bien maestras y maestros, en general, no poseen conocimiento del inglés como objeto y medio de aprendizaje, sí tienen profunda formación en el manejo de clase y una visión abarcativa de la organización del mismo. En este período de desarrollo, el programa ha demostrado que los niños y las niñas de las escuelas rurales aprenden una lengua extranjera con un material de muy buena calidad y docentes profesionales motivados y motivadores.

Son tres los aspectos que comprende el rol del *Godparent*: socioemocional, cultural y lingüístico. Mediante el acompañamiento y apuntalamiento del proceso de aprendizaje de las personas, se produce el aprendizaje socioemocional, fundamental para el desarrollo de la inteligencia emocional, que implica: la autorregulación, el autoconocimiento, la empatía, la motivación y las 48 habilidades sociales. Los aspectos culturales son indisolubles del aprendizaje de una lengua, ya que lengua y cultura van siempre de la mano. Es a través de un hablante de la lengua que se puede acceder a la cultura de la misma. En el caso de los *Godparents* residentes en el extranjero, la curiosidad de niños y niñas por saber más acerca del lugar donde se encuentra su Padrino o Madrina y su forma de vida, da lugar a aprendizajes significativos y potentes, que permiten la apertura necesaria para formar ciudadanos y ciudadanas globales. Por último, el aspecto lingüístico queda potenciado dándole a

niños y niñas mayor tiempo de exposición al inglés y más oportunidades para usarlo significativamente y con un propósito comunicativo evidente.

En la actualidad, el proyecto *Godparents* cuenta con la participación de 420 escuelas cuyos padrinos y madrinan son: docentes de inglés jubilados, compatriotas residentes en el extranjero que fueron convocados por Cancillería y ex becarios de los programas de Fulbright que tuvieron vínculo con nuestro país a través de alguno de sus programas. El perfil de padrinos y madrinan fue estipulado en la conceptualización del proyecto e implica ser competente en la lengua inglesa, tener capacidad de crear acciones en pro de los y las estudiantes, y ser proactivo, comprometido y asertivo en la comunicación tanto con docentes como con estudiantes.

### **Nota para la presente edición**

---

Este artículo fue publicado en el año 2020; en el 2021 las escuelas que se inscribieron para participar de Inglés Sin Límites fueron 646, y cabe destacar que ese año se comenzaron a incorporar escuelas de Educación Especial.

La cobertura total supera hoy los 5.600 niños, niñas y adolescentes. En 2022 se encuentran participando 670 centros educativos, de los cuales 628 son escuelas rurales y 42 son de Educación Especial. El 4 de julio del 2022 se suscribió en la ciudad de Asunción un convenio específico de cooperación interinstitucional entre la ANEP y el Ministerio de Educación y Ciencias de la República de Paraguay para que el programa sea implementado, a través de un proyecto piloto, en más de 300 escuelas públicas de Paraguay. Asimismo, otros gobiernos han manifestado interés en aplicar esta metodología.





# Ceibal en Inglés: un programa resiliente<sup>1</sup>

Gabriela Kaplan y Claudia Brovetto  
Ceibal en Inglés - Ceibal  
Setiembre 2022

Ceibal en Inglés nace en 2012 como un programa para enseñar inglés a niños de Educación Primaria, en el que se unen la docencia remota, la docencia a distancia y la docencia presencial de una forma innovadora, adaptada a las necesidades y contexto. En 2022 celebramos nuestros primeros diez años junto a los 15 de Ceibal, y nos hemos transformado en un programa resiliente, con propuestas diversificadas para Enseñanza Primaria y Media, que sigue siendo innovador.

El diseño del programa en Primaria indica que niños de 4to, 5to y 6to trabajan en la adquisición de la lengua extranjera tres veces por semana. Una vez por semana, “entra” al salón el docente remoto a través de videoconferencia; y las otras dos instancias semanales, la maestra de clase, quien en general no tiene conocimientos avanzados de inglés, repasa y recicla el vocabulario, estructuras y funciones lingüísticas presentadas por el docente remoto. Los planes de clase, que se presentan en español e inglés para ambos docentes están disponibles en la plataforma CREA. Allí los niños pueden hacer sus tareas, que son corregidas ya sea de forma automática, o por el docente remoto. El diseño indica además que los docentes -el remoto y el presencial- coordinan una vez por semana para establecer el trabajo colaborativo, esencial para el éxito del programa. De esta manera, Ceibal en Inglés combina de forma creativa e innovadora los conocimientos y experticias complementarias de ambos docentes y pone la tecnología al servicio de los aprendizajes.

Para Educación Media, donde hay docentes presenciales de inglés en los cursos, Ceibal en Inglés propone un diseño que responde a una necesidad del sistema, vinculada a la dificultad de enseñar las habilidades orales de comprensión auditiva y producción oral en el contexto de clase. Con el objetivo de fortalecer la oralidad, se diseña en 2015 el *Conversation Class Programme*, en el que un docente remoto participa una vez por semana a través de videoconferencia, al igual que en Primaria, pero en el

---

<sup>1</sup> En el Octavo Foro de Lenguas de ANEP, edición 2015, se publicó: “Ceibal en Inglés. Un caso de integración de pedagogía y tecnología”. El presente artículo es la versión revisada por las autoras del trabajo original.

caso de Media, el docente remoto es hablante nativo de inglés. De esta manera, se promueve, además de la adquisición del inglés, el desarrollo de habilidades de interculturalidad. En el caso de Media, la capacidad de trabajar en forma colaborativa y cooperativa entre docente remoto y profesor de aula también es esencial para el desarrollo del programa.

Los programas de Ceibal en Inglés suponen, como se mencionó antes, una combinación de enseñanza remota y presencial, en la cual el uso de la tecnología ocupa un lugar central haciendo posible la participación de perfiles docentes que complementan - a distancia - los recursos y capacidades disponibles en forma presencial. La tecnología también se pone al servicio de los aprendizajes mediante el componente de formación a distancia que se materializa en las plataformas y recursos digitales. Ceibal en Inglés trabaja en Primaria con la plataforma *Little Bridge* y en Media con los recursos digitales *Ready to Run*.

*Little Bridge* es una plataforma educativa para la enseñanza del inglés que cumple con requisitos importantes para el programa. Desde el punto de vista cultural, la plataforma no se identifica con ninguna comunidad de hablantes nativos del inglés, sino que los personajes y la vida de los mismos sucede en un mundo imaginario, *Little Bridge*, donde habitan personajes de diferentes identidades culturales, con diferentes capacidades físicas, cognitivas y emocionales. Desde el punto de vista lingüístico, la plataforma sigue una secuencia pertinente de dificultad en formato espiral que permite la presentación de nuevos elementos léxico gramaticales, así como su revisión continua. *Little Bridge* brinda además la oportunidad de un espacio seguro, *DigiPals*, donde los estudiantes pueden comunicarse en inglés con niños de otras escuelas en Uruguay, o con niños de otras partes del mundo.

Por su parte, *Ready to Run* es la plataforma seleccionada para Educación Media, que comparte los principios culturales de la plataforma de Primaria. Los videos alojados en *Ready to Run* tienen como protagonistas personas de distintas culturas, con diferentes características físicas, emocionales o cognitivas, que comparten a través de blogs o videos momentos de su vida diaria: mudarse de casa, preparación de alimentos para su posterior venta en mercados locales, viajes de visita a familiares en Bangladesh, o creación de herramientas de ayuda para personas con discapacidades físicas. La idea es que estos videos puedan ser inspiradores para que nuestros estudiantes sientan que siempre hay obstáculos, pero que los mismos se pueden superar a través del trabajo y el compromiso.

Estos videos han sido seleccionados para poder seguir los programas oficiales en Educación Media. De esta forma, los docentes de inglés pueden seguir las unidades temáticas, que se ven enriquecidas por estos materiales y la presencia del docente remoto, miembro de una cultura diferente.

Además de ofrecer experiencias de calidad visual, cultural y lingüística, las plataformas y recursos digitales generan la posibilidad de personalización de la enseñanza y promueven el trabajo autónomo de estudiantes con la lengua, ya que los estudiantes pueden realizar más o menos actividades, de mayor o menor dificultad dependiendo de su nivel de lengua, y a su propio ritmo.

Desde 2014 Ceibal en Inglés ofrece a los estudiantes formas de aprendizaje de inglés que brindan oportunidades a través del juego y diversas manifestaciones culturales. Algunos de ellos son el *Sing Along*, *Shakespeare Festival*, *Rural Schools Spring Festival*, que llevan varios años de implementación y a los que hemos sumado en 2022 un proyecto de *Minecraft*, uno de arte para niños con necesidades especiales, y hemos seguido los pasos innovadores de la Red Global de Aprendizajes lanzando el *Mystery of Cape Cold*, *Along the Riverbanks*, un producto educativo gamificado, transmedia en formato cómic en inglés, que sigue el principio general de la resiliencia de un programa educativo de inglés como lengua extranjera: ofrecer productos de calidad de alto interés, pero baja dificultad. Un ingrediente clave para la resiliencia es la innovación de las propuestas educativas, manteniendo el diseño original. Desde 2020 se trabaja en base a proyectos.

En lo que tiene que ver con la cobertura de enseñanza de inglés en Primaria en 2022, Ceibal en Inglés se desarrolla en 3200 grupos de 4to a 6to, en 662 escuelas, alcanzando a unos 75.000 niños. Esto permitió, en conjunto con el Departamento de Segundas Lenguas de la DGEIP y el Programa Inglés Sin Límites de Políticas Lingüísticas, universalizar la enseñanza de inglés en Primaria a nivel urbano y extender de modo significativo el alcance en escuelas rurales. En Media el programa *Conversation Class* se desarrolla en 415 grupos de distintos niveles, en 90 liceos y 9 UTUs y alcanza a unos 12.500 estudiantes.

El éxito de estos programas se mide en el aprendizaje de inglés de niños y jóvenes. Ceibal en Inglés, junto al programa de Políticas Lingüísticas y la DIEE (ANEP – CODICEN) han desarrollado una prueba adaptativa y en línea que se aplica desde 2014 todos los años, y que toman aproximadamente 70.000 niños y jóvenes de todo el país. Los resultados se

publican en informes anuales y permiten, por un lado, monitorear el progreso de las diferentes modalidades de enseñanza de inglés en el sistema, y por otro, les ofrece a docentes y alumnos los resultados de sus enseñanzas y aprendizajes, respectivamente.

A partir de las líneas de trabajo innovadoras que combinan de forma creativa la tecnología y la pedagogía, se creó naturalmente un ecosistema de cooperación entre todos los miembros que lo conforman. Ceibal en Inglés es un vasto colectivo formado por decenas de miles de estudiantes, miles de docentes de aula, cientos de docentes remotos, colectivos docentes, instituciones privadas dentro y fuera de Uruguay, en estrecha coordinación con el programa de Políticas Lingüísticas, del cual formamos parte. Por este motivo, el programa se ve a sí mismo como una comunidad, que, al igual que “las comunidades microbianas, es dinámica, resistente y duradera a lo largo del tiempo gracias a su capacidad evolutiva y su trabajo simbiótico: en su (bio)diversidad interna reside su capacidad adaptativa y la resistencia frente a las amenazas- una lógica que superpone la supervivencia del más cooperativo antes que el más fuerte.”<sup>2</sup>

Ceibal en Inglés como programa innovador y resiliente está enmarcado en el trabajo en comunidad con instituciones tanto dentro como fuera de fronteras. El trabajo colaborativo con instituciones en el exterior es un componente clave en Ceibal en Inglés. Se puede destacar desde los orígenes el vínculo con el *British Council* y más recientemente con *CRELLA (Center for Research in English Language Learning Assessment de la Universidad de Bedfordshire)*. Además, participan en Ceibal en Inglés institutos privados en Uruguay, en Argentina, Perú y Chile. Estas instituciones han aportado, además de su experticia, un ingrediente muy importante para la resiliencia, como es el reconocimiento y el contacto con la región y el mundo para estar siempre actualizados y promover la innovación.

El diseño, desarrollo y resultados de aprendizaje de Ceibal en Inglés en distintos momentos de su joven historia ha sido presentado en prestigiosas conferencias. Además, en 2020 recibimos junto al *British Council* el premio *British Expertise Award* por el impacto social de Ceibal en Inglés.

En comunidad hemos dedicado tiempo y esfuerzo en elaborar un corpus de conocimiento, entendiendo que como programa innovador y resiliente, las experiencias y los aprendizajes que hemos ganado en estos

---

<sup>2</sup> Fermentados- 2022 Penguin Random House Grupo Editorial.

primeros diez años deben ser registrados. Desde 2016, cuando realizamos el primer “Encuentro cercano con lo remoto en la creación de una comunidad educativa”, hemos publicado artículos presentados en esa y otras instancias de Encuentros<sup>3</sup>, así como junto al *British Council*<sup>4</sup> o junto a Primaria<sup>5</sup> describimos, analizamos y reflexionamos en conjunto. Como consecuencia de esa tarea, en el año 2018 y en el 2019 publicamos textos haciendo referencia a la docencia remota desde la perspectiva del docente remoto y la perspectiva del docente de aula. En el año 2021 publicamos un libro donde se registra la experiencia en pandemia<sup>6</sup>, y como celebración de nuestro décimo aniversario publicaremos artículos sobre el trabajo en campo, donde la transformación educativa sucede.

El privilegio del acompañamiento que hemos recibido lo hemos volcado al resto de la comunidad. Nuestros docentes de aula, los implementadores de la innovación en el aula, han visto su rol docente cambiar, de un rol de transmisión a uno de facilitador de aprendizaje, y se han ido adaptando ayudados por su sólida formación docente, así como por el acompañamiento del equipo de mentores en territorio. Los docentes remotos han sido apoyados desde los institutos de inglés por sus coordinadores y por un equipo especializado de *quality managers* de Ceibal.

“Lo común en la naturaleza son las comunidades microbianas”<sup>7</sup>, dictamina la biología, la resiliencia de Ceibal en Inglés nos enseña que solo en comunidad se puede transformar la educación. En el fortalecimiento de la comunidad seguirán alojados nuestros esfuerzos para los próximos 10 años.

---

<sup>3</sup> Primer Encuentro Ceibal en Inglés

<https://ingles.ceibal.edu.uy/storage/app/uploads/public/618/bd1/0a9/618bd10a90716526582905.pdf>

Encuentro Regional 2019

<https://ingles.ceibal.edu.uy/storage/app/uploads/public/5f2/2fe/277/5f22fe277f8d9574009876.pdf>

<sup>4</sup> *Innovations in Education: Remote Teaching*.

<https://ingles.ceibal.edu.uy/storage/app/uploads/public/5e5/7ca/f23/5e57caf2356e2856695401.pdf>

<sup>5</sup> *Ceibal en Inglés: La Voz Docente*

<https://ingles.ceibal.edu.uy/storage/app/uploads/public/5e5/7ca/a46/5e57caa46ae47794499388.pdf>

<sup>6</sup> *Ceibal en Inglés contra viento y marea. Edición Pandémica*

<https://ingles.ceibal.edu.uy/storage/app/uploads/public/62d/962/f24/62d962f24d00b417721618.pdf>

<sup>7</sup> *Fermentados- 2022 Penguin Random House Grupo Editorial*.



# **Líneas de acción vinculadas a la lengua de señas uruguaya en las trayectorias de estudiantes Sordos<sup>1</sup>**

Centro de Recursos para Estudiantes Sordos  
Área de LSU, traducción e interpretación  
Tca. Ma. Eugenia Rodino

## **Introducción**

De acuerdo a la propuesta educativa del Consejo de Educación Secundaria, en consonancia con la concepción socio antropológica de la Sordera, la dinámica áulica se desarrolla mediante el uso de dos lenguas, el español en sus dos modalidades (oral y escrita) y la lengua de señas uruguaya (LSU). Para ello se conforma la díada docente-intérprete, en la cual estos últimos cumplen el rol de mediadores lingüísticos garantizando la comunicación y el acceso de los estudiantes sordos a los saberes en juego y al desarrollo de su trayectoria educativa.

La asignatura lengua de señas uruguaya integra la currícula de la reformulación 2017 de primero a cuarto año del Consejo de Educación Secundaria, como lengua materna/nativa. En la actualidad recoge el postulado que se establece en la Ley General de Educación (2008), en el que se indica que la educación debe tener en cuenta la lengua o variedad de lengua de los estudiantes y reconoce explícitamente tres lenguas maternas para el Uruguay: español del Uruguay, portugués del Uruguay y lengua de señas uruguaya. En este marco, se entiende el derecho de los estudiantes sordos de tener una propuesta de educación lingüística diferente a la de los estudiantes oyentes. En este caso es: LSU como lengua materna, español como segunda lengua e inglés como lengua extranjera.

## **Inducción de lengua de señas uruguaya para estudiantes sordos**

En función de la asignatura curricular lengua de señas, se implementa un curso de inducción de LSU para aquellos estudiantes Sordos que no presentan en su plan de estudios la materia LSU.

---

<sup>1</sup> Artículo publicado en el Decimoprimer Foro de Lenguas de ANEP, edición 2018.

## **Fundamentación del curso de inducción en LSU**

Para acompañar y favorecer el ingreso, el tránsito y la permanencia del estudiantado Sordo a los Liceos, se implementa desde el Centro de Recursos para Estudiantes Sordos (CERESO) un curso extracurricular de inducción de LSU. El objetivo del curso es ofrecer a los estudiantes Sordos un acercamiento a la lengua y a la Cultura Sorda favoreciendo procesos reflexión de la estructura de la LSU y su léxico. Asimismo, promueve el análisis contrastivo entre diversas variedades de LSU y entre LSU y español, atendiendo a posibles variantes intermedias que puedan presentar los estudiantes. El curso incorpora el uso de herramientas tecnológicas como soporte de textualidad diferida en LSU, para la producción de contenidos digitales en LSU y para favorecer el aprendizaje de contenidos curriculares en formato digital.

Por otro lado, el curso intenta fomentar el crecimiento en el lenguaje y el desarrollo social y emocional, considerando que el desarrollo social y emocional favorecen muchos aspectos de la progresión cognitiva. La interacción con el docente de LSU y su grupo de pares es un componente esencial del aprendizaje que permitirá en los sucesivos encuentros del curso un mayor aprestamiento del conocimiento académico, favoreciendo la interacción con sus compañeros de clase, con los intérpretes, con los docentes, generando confianza y fluidez en el uso de la LSU en el trayecto educativo.

### **Modalidad**




El equipo a cargo del curso está integrado por un profesor Sordo, referente lingüístico, identitario y hablante natural de lengua de señas, y un intérprete de LSU-español del centro educativo a donde asiste el estudiante. Se trabaja en forma personalizada y en grupos reducidos utilizando el dispositivo de videoconferencia en modalidad multipunto o uno a uno para promover el intercambio en lengua de señas y democratizar la enseñanza de la LSU a todos los liceos del país que asisten estudiantes sordos.

El equipo trabajará para facilitar el aprendizaje de la lengua de señas con estrategias de comunicación aumentativa, haciendo énfasis en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.



## Recursos disponibles en la web

El curso se apoya de textualidad en LSU producidos y disponibles en la web del Centro de Recursos para Estudiantes Sordos.

Textualidad en LSU a través de los siguientes códigos QR		
Muy interesante	Producción de visograbaciones en LSU, narradas por hablantes sordos.  La temática de cada producto trata temas de interés general.	
Léxico	Lecciones de léxico en LSU con español escrito agrupadas por categorías.  Realización en LSU a cargo de señantes Sordos nativos.	
Testimonios	Registro documental de entrevistas a adultos mayores Sordos.  Las narraciones describen la experiencia de cada entrevistado en su trayecto educativo.	

## Trasvase de lenguas: textos en español y en lengua de señas en el espacio educativo

El contacto entre lenguas, en este caso español y lengua de señas uruguaya que se desarrolla en el espacio educativo entre estudiantes sordos y docentes oyentes supone de la figura de un profesional intérprete. El intérprete en tanto competente en las lenguas implicadas en la

comunicación, en la cultura de ambas comunidades y dada su formación, es responsable de realizar el trasvase del español a la lengua de señas y viceversa. Este proceso de reformulación de una lengua a otra conlleva en primer lugar la decodificación y comprensión del mensaje de la lengua de origen o fuente y en segundo lugar la codificación hacia la lengua de destino o meta.

En el marco del Consejo de Educación Secundaria (CES) la propuesta educativa para estudiantes Sordos se fundamenta bajo los pilares de una educación bilingüe, en el entendido español escrito y lengua de señas. De este modo la concepción bilingüe condiciona o debería condicionar la configuración del plan de clase ya que los contenidos son transmitidos en dos lenguas, el español y LSU. En este contexto, el abordaje de textos literarios incluidos en los programas de secundaria con estudiantes sordos, supone para el estudiante un acercamiento intralingüístico que permita comprender el significado global del texto para posteriormente detenerse en extraer las ideas principales y secundarias de cada párrafo, en identificar la relación entre los párrafos, etc. Al mismo tiempo que el estudiante Sordo decodifica el español también infiere en los procesos de traducción al buscar equivalentes en su lengua, la LSU. Tanto los procesos intralingüísticos como interlingüísticos entre ambas lenguas requiere del trabajo en equipo de la díada docente- intérprete para que tanto uno como el otro puedan acompañar al estudiante en la búsqueda de significados y de unidades de sentido que le permitan comprender el texto en español e internalizarlo en su propia lengua. Estas prácticas en el abordaje de textos en español escrito presentes entre lenguas en contacto requieren de una gran negociación en términos de traducción (Eco, U., 2010). La posibilidad de inferir en el texto, de extraer su significado, de reflexionar colaborativamente y de interpretar los signos lingüísticos por medio de otra lengua, se complementa con una traducción intersemiótica, que consiste en la interpretación de los signos lingüísticos mediante sistemas de signos no lingüísticos.

### **Textualidad diferida en lengua de señas**

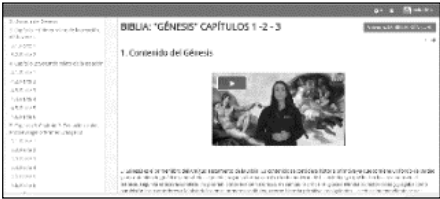

En cuanto a la lengua de señas en formato digital, su acceso es posible gracias a las tecnologías de la lengua, considerando como herramienta fundamental las viso-grabaciones que permiten de este modo acceder a textualidad diferida en lengua de señas. Es decir que, a través del soporte digital y conforme a determinados parámetros

lingüísticos y tecnológicos en base a traducciones interlingüísticas, los materiales de estudio incluirán un texto objetivable en LSU. Para desarrollar contenidos en LSU los docentes, a partir de textos en español basados en lectura fácil, contarán con el apoyo del centro de recursos para estudiantes sordos (CERESO).

El proceso de traducción inicia cuando los docentes envían un material en procesador de texto a CERESO. El primer paso es una revisión del español para realizar una primera traducción a nivel intralingüístico, y luego arribar a un trasvase interlingüístico, español-lengua de señas.

Para ser fiel al texto fuente y dar mayores garantías en el texto de destino se conforma un equipo de traducción integrado por hablantes nativos de lengua de señas y traductores de LSU-español. El texto de trasvase conlleva un proceso de revisión arduo para verificar que el sentido original del texto se conserve en el producto último.

El soporte del texto de destino, al tratarse de una lengua visoespacial (LSU), es digital y publicado en la web permitiendo la difusión y el acceso del estudiantado.

Aulas bilingües: materiales de estudio con textualidad diferida	
<p>Aulas bilingües, en LSU y español, publicados en la web de CERESO a través del Portal de ANEP.</p> 	

## Bibliografía

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (2017) Reformulación 2017. Accesible en CERESO: <http://www.cereso.org/reformulacioacuten-2017.html>. Consultado 03/02/19.

- ECO, U. (2008) Decir casi lo mismo. España, Lumen.
- LADD, P. (2005) Golpes contra el imperio; Culturas sordas y educación de sordos. Accesible en Cultura sorda: <http://www.cultura-sorda.org/golpes-contra-el-imperio-culturas-sordas-y-educacion-de-sordos/>. Consultado 4/02/19.
- LARSON, M. (1984) Meaning-based translation. A Guide to Cross-Language Equivalence. Lanham, University Press of America, Inc. (2da. Ed)
- PELUSO, L. y Lodi, A. C. B. (2015) La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. Pro-Posições [online], vol.26, n.3, pp. 59-81.
- PELUSO L. (2016). La lengua de señas uruguaya y las políticas lingüísticas. REVEL, v. 14, n. 26, pp. 120-146. Available from: <http://www.revel.inf.br/files/b8ab9d9f392bbe6d21545e30d2521438.pdf>
- PELUSO, L. (2018). Los sordos, sus lenguas y su textualidad diferida. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura. Consultado en <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1311>
- SKLIAR, C. (2003) La educación de los sordos. <http://www.cultura-sorda.eu>

### **Nota para la presente edición**

---

En la actualidad el CERESO articula con 45 liceos a los que asisten un total de 156 estudiantes sordos e hipoacúsicos relevados.

Desde la web <https://bit.ly/ceresodges> se puede acceder a la propuesta formativa y a los recursos educativos en clave DUA.

# ÍNDICE

Presentación <i>Aldo Rodríguez</i> .....	5
Perfil lingüístico del Uruguay <i>Adolfo Elizaincín</i> .....	9
Políticas Lingüísticas en Uruguay. Análisis de sus modos de establecimiento <i>Luis E. Behares y Claudia Brovetto</i> .....	29
Hacia un Uruguay Plurilingüe <i>Laura Motta</i> .....	61
Educadores de lenguas: prácticas pedagógicas, políticas e culturais <i>Margarete Schlatter</i> .....	71
Cuatro Perspectivas en la Formación Docente <i>Gabriel Díaz Maggioli</i> .....	87
Developing Materials for Teacher Education <i>Gabriel Díaz Maggioli</i> .....	107
TIC y formación de docentes de lenguas. Nuevas competencias y nuevos desafíos <i>Víctor Hugo Sajoza Juric</i> .....	117
Digital Literacies and the Language Classroom <i>Gavin Dudeney</i> .....	133
La didattica ludica nell'insegnamento capovolto <i>Ana Laura Cabrera</i> .....	139
L'italiano sul palcoscenico: il melodrama <i>Antonella Agostinis</i> .....	143
El lugar de la gramática en la enseñanza de la primera lengua y las lenguas extranjeras <i>Ángela Di Tullio</i> .....	153

¿Enseñar el texto o la gramática? Detrás de la disyuntiva, un problema actual de la Didáctica de las lenguas <i>Dora Riestra</i> .....	167
La enseñanza de la gramática: revisión crítica y propuesta <i>Guiomar E. Ciapuscio</i> .....	177
Los roles de la evaluación <i>Leonor Corradi</i> .....	199
Biblioteca Solidaria: perspectivas teóricas y didácticas que sustentan la experiencia. Estudios sobre su implementación <i>María Guidali, Gabriela Irureta, Sandra Mosca</i> .....	207
Español como L2 en Educación Media <i>Virginia Gründler</i> .....	219
Números do Português na Direção de Políticas Lingüísticas <i>Lauren Dimperio, Carolina Bustos, Martha Falcão, Ana María Radesca</i> ..	231
El proyecto piloto <i>Ensemble</i> : programa de enseñanza de francés en escuelas públicas de Uruguay <i>Martín Amorín</i> .....	237
Inglés Sin Límites: la respuesta para universalizar la enseñanza de inglés en Primaria <i>Aldo Rodríguez, Florencia Pérez, Valentina Alpuín, Valentina Dubini</i> .....	247
Ceibal en Inglés: un programa resiliente <i>Gabriela Kaplan y Claudia Brovetto</i> .....	257
Líneas de acción vinculadas a la lengua de señas uruguaya en las trayectorias de estudiantes Sordos <i>Ma. Eugenia Rodino</i> .....	263

