



FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS Y TRADUCCIÓN

ACTAS DE LAS SEGUNDAS
JORNADAS INTERNACIONALES

2, 3 y 4 de junio de 2010, Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

Asociación de Ex Alumnos del Prof. en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

Formación e investigación en lenguas extranjeras y traducción: Actas de las Segundas Jornadas Internacionales: Buenos Aires, 2 al 4 de junio de 2010 / Coordinado por Diana Ardissonne, Patricia Willson y Laura Miñones - 1ª ed. - Buenos Aires: Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", 2010.
CD-ROM

ISBN 978-987-05-9329-4

I. Lenguas Extranjeras. 2. Traducción. I. Título
CDD 418.2

Coordinación

Diana Ardissonne, Patricia Willson y Laura Miñones

Edición y diagramación

Santiago Basso y Alejo Hernández Puga

Diseño de tapa y contratapa

Germán Dittler y Darío Cerbino

ISBN 978-987-05-9329-4

© 2010, Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"

Dirección: Carlos Pellegrini 1515, CABA, Argentina

Código postal: C1011AAE

Teléfonos: (011) 4322-3992 / 96 / 98

Sitio en Internet: <http://ieslvf.caba.infed.edu.ar/sitio/>

Correo electrónico: jornadaslenguasvivas2010@gmail.com

Los contenidos de los artículos que integran el presente libro de actas son de responsabilidad de sus autores.

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penalizada por las leyes 11.723 y 25.446.

FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN EN
LENGUAS EXTRANJERAS Y TRADUCCIÓN
SEGUNDAS JORNADAS INTERNACIONALES

Organizadas por:

Instituto de Enseñanza Superior en
Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"

AUTORIDADES

Rectora: Prof.^a Isabel Bompert

Vicerrectoras: Prof.^a Alejandra Leoni y Prof.^a Nora Pelaia

Regente del Nivel Superior: Prof.^a Diana Ardissonne

Asociación de Ex Alumnos del Profesorado en Lenguas
Vivas "Juan Ramón Fernández" (AEXALEVI)

AUTORIDADES

Presidenta: Prof.^a Ángela Edelmann de Abregó

Vicepresidenta: Prof.^a Élica Margot Spinetto de Medone

Comisión organizadora

Diana Ardissonne (coordinadora), Claudia Ferradas, Mónica Herrero, Paula López Cano, Laura Miñones, Frank Schulze, Mariángeles Viqueira, Patricia Willson (IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"). Colaboró con esta Comisión la Prof.^a Liliana Luna, Directora del Departamento de Alumnos Regulares (AEXALEVI).

Realizadas el 2, 3 y 4 junio de 2010 en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" (CABA) y en el British Arts Center –BAC– (CABA).

Ministerio de Educación

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN EN
LENGUAS EXTRANJERAS Y TRADUCCIÓN
SEGUNDAS JORNADAS INTERNACIONALES

PALABRAS PRELIMINARES

Entre el 2 y el 4 de junio de 2010, tuvieron lugar en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” las Segundas Jornadas Internacionales de *Formación e investigación en lenguas extranjeras y traducción*. Las jornadas constituyeron un amplio espacio de intercambio y actualización en disciplinas afines a la traducción y a la enseñanza de las lenguas extranjeras y segundas, que contó con los aportes de docentes e investigadores de Argentina, Brasil, Chile, México, Uruguay, Alemania, Canadá, España, Francia, Polonia y Portugal.

Esto fue posible gracias al apoyo de la entidad coorganizadora, la Asociación de Ex Alumnos del Profesorado en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, y al auspicio del Ministerio de Educación de la Nación, que las declaró de interés educativo, y del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires; de las embajadas de Alemania, Brasil, España, Estados Unidos de América, Francia y Portugal; del DAAD (Servicio Alemán de Intercambio Académico), del CCEBA (Centro Cultural de España en Buenos Aires), del Instituto Camões, de la Funceb, del Centro de Estudios Argentino Canadienses, de la Asociación Argentina de Cultura Inglesa (AACI), de la Asociación Argentina de Traductores e intérpretes (AATI), de la Asociación Argentina de Profesores de Portugués, de la Asociación de Profesores de Inglés de Buenos Aires (APIBA) y de la Sociedad Argentina de Profesores de Francés (SAPFESU). Por su parte, la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires aprobó el proyecto de “declaración de beneplácito”.

Para el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” es motivo de particular regocijo presentar estas actas: ellas permiten al lector un recorrido por experiencias áulicas y traductoras, por estudios críticos y teóricos que, en el marco de las jornadas, se vieron enriquecidos con la participación de un público curioso e inteligente.

FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN EN
LENGUAS EXTRANJERAS Y TRADUCCIÓN
SEGUNDAS JORNADAS INTERNACIONALES

PONENCIAS

PERIODISMO CULTURAL Y DISCIPLINAMIENTO DE LA SOCIEDAD EN LA PRIMERA DÉCADA REVOLUCIONARIA

LO EJEMPLAR EN *LOS AMIGOS DE LA PATRIA Y DE LA JUVENTUD*
DE FELIPE SENILLOSA

Elvira Narvaja de Arnoux

Universidad de Buenos Aires
Instituto de Lingüística

En el marco de las celebraciones del Bicentenario he optado por referirme al emprendimiento periodístico de un español, Felipe Senillosa, en el Río de la Plata porque, por un lado, permite apreciar la dimensión política de la revolución y del proceso de la Independencia, ya que es un ejemplo de cómo en ellos participaron liberales de diversas procedencias nacionales. Por el otro, la publicación de *Los amigos de la Patria y de la Juventud* (1815-1816) nos recuerda la importancia del periodismo en la expansión de la cultura escrita, necesaria para el avance de la sociedad industrial, la implementación de nuevas formas de participación política, la apertura del aparato del Estado a otros sectores y la conformación de un imaginario nacional nutrido, entre otras, en las lecturas compartidas. A aquella también tendían, en esa primera década revolucionaria, otras medidas como la creación de la futura Biblioteca Nacional (González 2010), la ampliación de la educación primaria, la transformación del colegio de San Carlos en el de la Unión del Sud, base de la futura Universidad de Buenos Aires (Solari 2006 [1949]: 48), la producción de instrumentos lingüísticos como gramáticas escolares (Arnoux 2010d) y la difusión en las clases de nivel medio y superior del pensamiento retórico ligado a las artes de escribir ilustradas (Arnoux 2008 / 2010b).

En esta exposición me referiré, en primer lugar, a algunos aspectos de la biografía de Senillosa anteriores a su llegada al Río de la Plata; enmarcaré, luego, su emprendimiento periodístico en el programa de la Ilustración; y me referiré, finalmente, al dispositivo textual ejemplar atendiendo a dos ejes temáticos: uno, la amistad, que en el plano colectivo se expresa como la unión del cuerpo social, por lo cual la discordia es lo que atenta contra ella; y otro, la virtud tanto en el ámbito conyugal como en la construcción de la subjetividad individual moderna, vinculada con el saber, opuesta al vicio que se asocia con el antiguo régimen en el cual domina la ambición del cortesano.

EN TORNO A LA BIOGRAFÍA

Felipe Senillosa es un español nacido en Castellón de la Plana (Gómez de Mier 2004: V), criado en Barcelona (Gutiérrez 1915: 562), que estudia en la academia de ingenieros de Alcalá de Henares y que lucha contra la invasión napoleónica. Es tomado prisionero y en París se relaciona con el grupo de los Ideólogos y, particularmente, con Destutt de Tracy, a quien le presenta, como señala en el prólogo de su *Gramática Española o principios de la Gramática General aplicados a la Lengua Castellana* (Senillosa 1817), una gramática general que “hubiera sido sucedida de su aplicación a distintos idiomas” (p. II). Participa, en el ejército de Napoleón, en la campaña de Alemania, y cuando Fernando VII ocupa otra vez el trono vuelve a España (Senillosa –hijo– 1858). Pero, como no acepta el sistema conservador y autoritario que se instala, viaja a Londres donde se entrevista con la misión diplomática del Río de la Plata integrada por Manuel Belgrano, Bernardino Rivadavia y Manuel de Sarratea, que le dan cartas de recomendación para el gobierno porteño. Viaja, así, a Buenos Aires donde poco después de su llegada obtiene la “carta de ciudadanía” (Curia 1993b). Cuenta 24 años de edad a su llegada en 1815. Funda a fines de ese año el periódico *Los Amigos de la Patria y de la Juventud*, cuyo último número se publica en mayo de 1816.

Como ilustración del aspecto político de su traslado son significativos los versos que escribe Senillosa en agosto de 1815 en la etapa de cruce del Ecuador, a su amigo Calderón de la Barca. La serie de ochenta endecasílabos lleva el título de “Carta a mi amigo (A. C.)”. Las serias diferencias políticas con los sectores dominantes de la España de Fernando VII explican, como señalamos, su viaje y su deseo de integración a un nuevo espacio: “Sean felices pues en su hemisferio / Y déjennos en paz acá a nosotros” (vv. 65-66). El “acá” tiene una extensión hemisférica y el “nosotros” se refiere a los que luchan contra el absolutismo.

Su firme voluntad política se expone en los versos que siguen (vv. 67-80) a los antes citados, en los que el Sur desconocido (“vasta y remota faz”, el otro polo) se presenta como el espacio propio del que busca una sociedad más justa:

*Pero si alguno hubiese que atrevido,
Con las armas de un déspota ambicioso,
Pretendiese venir a perturbarnos
A esta vasta y remota faz del globo;
Tiemble, tiemble a un amor propio ultrajado:
Que quien a costa tanta hace abandono
De intereses y de un amor materno,
Para el punto pasar de polo a polo
En busca de un gobierno justo y sabio*

Que bajo de una ley proteja a todos¹;
Sabr  así con la punta de su espada
Volar a la defensa presuroso,
Y de viles e infames opresores
Castigar tan injusto y vano arrojo.

Más allá de las referencias a lo que abandona (“intereses” y “amor materno”) y de la pasión juvenil, que expresa la confianza de defender con las armas la justicia y la igualdad ante la ley, aparece la idea de la ciudadanía en armas en la que va a insistir en 1820: “Para que la fuerza está en la Nación, es preciso que todo ciudadano est  armado, y que todos por igual reciban la instrucción necesaria para usar las armas con ventaja. Se podrá conseguir sin perjudicarlos en sus trabajos...” (citado en Gutiérrez 1915: 568).

En el Buenos Aires convulsionado por la guerra, enfrentamientos con el interior, motines y diversos disturbios sociales, Senillosa se vincula con el sector de la elite porteña que busca organizar el Estado y disciplinar la sociedad. Su periódico va a estar destinado a ello, de allí el dispositivo textual ejemplar que domina en sus páginas, en las cuales no solo se derivan enseñanzas de las notas sino que también se recurre a los géneros de la literatura didáctica (sobre todo, relatos ejemplares) y, a menudo, en distintos géneros se retoma una norma, se la completa, se la desplaza de lo individual a lo colectivo o se la revisa desde otra perspectiva. Si bien ese dispositivo tiene continuidad en un número, abre posibilidades complementarias que se despliegan en otros. En conjunto van dibujando las zonas de un entramado ideológico insistente que apela a las diversas estrategias de la persuasión para modelar las conductas a partir de un señalamiento claro de las virtudes que deben animar a los ciudadanos y de los “vicios” que deben ser rechazados.

PENSAMIENTO ILUSTRADO Y PERIODISMO CULTURAL

Los grandes lineamientos del periódico corresponden a la perspectiva ilustrada con su confianza en el desarrollo del conocimiento para el crecimiento de los individuos y de las sociedades, en el “uso público de la razón” (Kant 1983 [1784]) como mecanismo modelador de lo social y en el control de los desbordes emocionales como necesario para lograr el bienestar. Sostiene estos aspectos, también, la convicción de que el progreso público del saber y la difusión de la cultura son capaces de realizar por sí mismos la liberación del hombre y suprimir los males de la sociedad (Goldmann 1968).

¹ Los resaltes en este texto como en otros me pertenecen.

Si bien el pensamiento ilustrado va a plantear la importancia de la autonomía individual, sin sujeciones religiosas, y señalar la expansión del conocimiento como la base para el desarrollo de esa autonomía, los Estados que surgen deben realizar las tareas de organización y disciplinamiento social para lo cual es necesario modelar las subjetividades de tal manera que la libertad individual se articule “naturalmente” con las exigencias sociales. Estas tienden a que cada uno ocupe “el lugar que le corresponde” y realice sus tareas escapando de lo que se considera como un temible enemigo: el ocio. En el logro de estos objetivos, tanto la prensa gráfica como el sistema educativo son dos herramientas de indudable peso. En relación con la primera, se destaca el principio de la libertad de prensa pero, a la vez, se multiplican los controles a esa libertad. Y respecto de la segunda –la educación– se sostiene que un buen gobierno es el que facilita a los ciudadanos el acceso a la verdad a través de la instrucción pública, pero esta debe asentarse en la moral cívica como reguladora de ese camino hacia la verdad ya que hace actuar la voluntad, que es la que conduce ordenadamente al hombre al bien individual y colectivo. La búsqueda de un equilibrio entre moral y conocimiento atraviesa muchas de las producciones del período. Senillosa no es ajeno a eso y así como proclama la importancia de desarrollar a través de la razón y la experiencia el conocimiento pone en marcha un dispositivo textual donde lo ejemplar organiza, como señalamos, las notas del periódico reiterando desde distintos lugares las virtudes que deben desarrollar los sujetos.

En relación con el desarrollo del conocimiento, discursos razonados acerca de la conveniencia de la creación de instituciones culturales y educativas aún en tiempos de guerra –es decir, el estímulo a la creación de espacios donde se ejerza de diversas maneras el uso público de la razón, que se afirma en la cultura escrita, con el objeto último de lograr la felicidad colectiva– conviven con notas que responden a lo que José Carlos Chiaramonte (1989) llamaba la “ética utilitaria” o el gesto ilustrado que tiende a alcanzar el bienestar general a través de facilitar la explotación y distribución de las riquezas y que resalta la importancia del saber como orientador de las prácticas. Respecto de lo institucional tenemos las diversas notas sobre la Sociedad Literaria o la Academia de Matemática o la Escuela de Dibujo u otras escuelas del gobierno y del Consulado, espacios de desarrollo tanto del conocimiento como de una sociabilidad democrática. Y en relación con las formas de actuar técnicamente sobre la naturaleza y políticamente sobre la sociedad, los artículos que a lo largo de los números señalan las formas más adecuadas y económicas de extraer agua, o aquellos donde se dan consejos prácticos, se informa de algún descubrimiento, se proponen medidas respecto de la producción, la industria, el comercio, el fomento a la inmigración o la situación de los “niños expósitos”.

La felicidad de todos o el bienestar general es un objetivo del buen gobierno y de todo aquel que “ame a sus semejantes”. A destacar esto se orientan muchos textos de Senillosa. Así, cuando reflexiona sobre la importancia del estudio de la matemática, al que debe preceder el del

“idioma nativo” porque “mal podrá adelantar en las ideas quien no sea exacto en el modo de expresarlas”, comenta:

Yo, no pudiendo hacer más, esfuerzo el grito de mis cortas luces y experiencia. Y no se mire como una vana arrogancia. Quien quiera que ama a sus semejantes, está obligado, en el modo que juzgue más oportuno, a juntar sus esfuerzos siempre que se trata de la común prosperidad. (Nº 1, p. 6)

Pero también la felicidad individual es un valor sensible a la Ilustración en la medida en que permite centrar su reflexión en el hombre. Todorov (2006) señala cómo una de las claves de la felicidad está en el mundo de los afectos individuales respecto de los seres próximos: una sola mujer y pocos amigos bien elegidos permiten vivir la propia humanidad en plenitud. En el periódico, el amor y la amistad son temas recurrentes pero deben basarse en la virtud. En relación con la amistad se plantea que esta debe proyectarse a la sociedad, entendida como unión armónica entre los individuos que la componen, y que, por lo tanto, se debe desechar la discordia. En cuanto al amor, se insiste en que la única felicidad posible es en el seno del matrimonio aunque, notablemente, cuando el objetivo es hacer aceptable la guerra a los sujetos que deben concurrir a los campos de batalla, se plantea que aquel será el premio a la valentía. Un relato, “El triunfo de la virtud”, escenifica esa tensión y la resuelve, como veremos, a favor del amor conyugal.

Para que las reglas morales sean aceptadas por los individuos (dotadas de razón individual) deben justificarse mostrando que contribuyen al bien general y que se fundan en la razón humana, universal e idéntica en todos los individuos (Goldmann 1968). Ello lleva a una fuerte orientación argumentativa de los textos aunque sean relatos o escenas dialogadas y a un despliegue razonado de las notas.

El peso del universalismo, que se combina con la construcción política de los Estados nacionales, se expresa en los vínculos culturales intensos entre distintas zonas del espacio occidental. Ello implica la apropiación de los bienes culturales que la humanidad ha producido. La práctica intensa de la traducción y de la integración naturalizada a un nuevo espacio cultural acompaña la producción de la época y a esto Senillosa responde con numerosos textos traducidos y anclados en la nueva situación gracias a notas u otros textos que lo enmarcan. Así si, como veremos, el tema de la amistad se presenta a partir de una traducción, luego la poesía de Senillosa sobre la necesidad de unión “de la plebe argentina” actualiza el mensaje y aproxima a los nuevos lectores el mensaje del texto traducido. Este trayecto evidencia la voluntad de trasladar valores, modos de percibir lo social, instituciones, procedimientos técnicos, criterios de organización del Estado de Europa a América.

DISPOSITIVO GENÉRICO AL SERVICIO DE LO EJEMPLAR

Si bien en el periódico se tocan diversos temas, la selección se hace a partir del tipo de sociedad y de subjetividades que se desea construir. Desde el punto de vista textual lo interesante es el dispositivo ejemplar que articula géneros diversos y que sirve tanto para reforzar la norma como para abrir parcialmente a nuevas perspectivas vinculadas con aquella.

¿Cómo se construye discursivamente lo ejemplar? En primer lugar, se presenta lo particular como uno entre muchos: es un ejemplar que expone lo general. Sin embargo, retóricamente, lo general se deriva del despliegue de lo particular (Arnoux 2010a) y adopta la forma de una máxima, una sentencia, un enunciado generalizador. Pero también lo particular funciona como modelo, de allí que se pueda desprender una norma de acción.

Sabemos que un sector de la literatura, la llamada literatura didáctica, se compone de historias de las cuales se deriva un principio o una norma de acción o los dos. Son casos de textualidad subordinada, de narraciones u otros tipos textuales al servicio de la argumentación. En ellos todos los elementos deben estar orientados argumentativamente de modo de operar un cierre que lleva a la norma sin permitir desvíos o dispersión de sentidos que afectarían el efecto pragmático buscado. Este tipo de literatura que no corresponde a la sensibilidad romántica que se expande en la época (y que en la prensa se expondrá en el folletín) es particularmente adecuada a esa función de disciplinamiento que después cumplirá la educación primaria. De allí que podemos considerar que este dispositivo ejemplar es un anticipo de las lecturas escolares.

Lo ejemplar ligado a la instrucción pública aparece en la “Advertencia” inicial, en la que la referencia a la periodicidad muestra que lo que se propone son lecturas que no pierdan actualidad y que puedan ser realizadas entre una y otra aparición del periódico:

Este periódico saldrá por ahora mensualmente. Su objeto será el proponer y discutir cuanto pueda ser conducente a la pública instrucción, para lo cual se escogerán aquellos puntos que siendo más análogos a las circunstancias sean igualmente de una aplicación más inmediata.

La analogía con la situación presente tanto en el orden social como individual es lo que permite aplicar la norma y la “pública instrucción” encuentra en el mecanismo de lo ejemplar uno de sus pilares. La función de los escritos es, fundamentalmente, orientar el comportamiento y suministrar enseñanzas, para lo cual los textos pueden seleccionarse dentro de un campo cultural amplio, valorado además por el cosmopolitismo ilustrado:

Algunos párrafos sacados de autores célebres, así españoles como extranjeros, acompañarán además este escrito: bien sea con el objeto de que su doctrina nos sirva de guía, bien para que recayendo nuestro trabajo sobre el de aquellos que nos han precedido, podamos sacar de él mayor fruto y provecho.

El desarrollo de la cultura escrita exige un entrenamiento lector para lo cual la literatura es una herramienta, pero esta no debe reducirse al goce estético, también tiene que incidir en los sujetos:

Finalmente, como para leer todas estas cosas se necesita afición a la lectura y el modo más fácil de que se adquiera esta es el hacer familiares las buenas letras: concluiremos cada número con ciertas poesías nuevas, y alguna pequeña historia o cuento moral que al paso que inspire, con los buenos sentimientos, la suavidad y la dulzura, haga conocer a los muchachos y jóvenes el lenguaje de la descripción.

Como vemos, las posibles enseñanzas se van sumando. Incluso, en otro segmento, el director considera que debe orientar respecto de los rasgos de la prensa, por eso instruye a los lectores menos entrenados señalando que la heterogeneidad temática se debe a la necesidad de llegar a diferentes sectores sociales con sus propios gustos e intereses.

El cierre del fragmento anteriormente citado anuncia uno de los objetivos de la educación primaria que sostendrá las antologías y las prácticas de escritura: la enseñanza de la descripción como género escolar. En esta observación se puede ver cómo la prensa cultural se asigna funciones de la escuela. La “Advertencia” señala, asimismo, en nota, un problema en relación con la ortografía que considera necesario justificar: “Se observará que en el curso de la obra faltan muchos acentos. Consiste en que la imprenta está escasa de ellos”².

La importancia del desarrollo de una moral individual y social como forma de disciplinamiento social se expone, entonces, en un dispositivo genérico ejemplar que anticipa las lecturas que van a circular por el aparato educativo. En “Soliloquio” (Nº 5, pp. 35-37) insiste en que el que aspire a “la felicidad pública” debe “infundir una buena moral, corregir las pasiones, rectificar la razón” y señala como uno de los medios “el laudable ardid de que envolviendo esta doctrina en una lectura amena se logre que el lector la reciba agradablemente y se vaya insensiblemente divulgando”.

LAS “LECCIONES” SOBRE LA MORAL INDIVIDUAL Y SOCIAL

Ilustraremos con algunas zonas del periódico donde se conjugan distintos géneros en relación con las normas a las que deben sujetarse los comportamientos.

2 En las citas que incluimos en el artículo la ortografía está normalizada.

La amistad personal y la concordia colectiva

En relación con la amistad como valor que asegura la felicidad siempre que se asiente en la virtud nos encontramos, en primer lugar, con un texto traducido de Jauffret al que se le asigna la etiqueta de “cuento moral” y cuyo título es “La fuente de la amistad”. La historia narra que el maestro Clinias, “hombre de edad avanzada”, ser virtuoso y sensible, dialoga con unos niños que están buscando “un manantial de agua viva”, cuya “corriente ruidosa se precipitaba a borbotones en un pequeño estanque” y al que habían bautizado “la fuente de la amistad”. En su lugar encuentran solo arena y vegetación marchita, lo que los entristece porque además habían asociado su amistad a la fuente. Clinias los conduce hacia una pequeña fuente modesta y tranquila que “no fenece con el ardor de la canícula”. En el camino les dice que la otra era “emblema de los falsos amigos; la cascada os daba esperanzas pomposas que no ha podido realizar cuando sus beneficios os eran más necesarios”. Frente a la nueva fuente de agua pura y constante les propone que llamen a esta “la fuente de la amistad”. El cuento cierra con la comprensión y emoción de los niños que vinculan no solo su amistad con la fuente sino también con la memoria de aquel que les ha enseñado a reconocer lo verdadero. De esto se puede derivar una primera norma inscrita en la tradición literaria acerca de que el hombre virtuoso vive en la memoria de los que lo conocieron y que el comportamiento moral otorga esa otra vida. A este cierre sigue otro a partir de un cambio de enunciador que señala la importancia de reconocer la verdadera amistad reiterando la analogía entre, por un lado, los dos tipos de fuentes —una que se muestra llena de vanidad y belleza pero que se acaba pronto y otra modesta que fluye continuamente y nutre la naturaleza— y, por el otro, la falsa amistad respecto de la verdadera:

Jóvenes que os dejáis seducir por vanas apariencias, las dos fuentes sean para vosotros un espejo fiel en la elección de vuestras amistades. No creáis amigo aquel que con halagüeñas ofertas trata de alucinar vuestra imaginación tierna y nueva; pero sí poned vuestra confianza en aquel que hipocondríaco y siempre escaso para ofrecer no cesa de repetiros buenos consejos y celoso para todo lo que es vuestro bien, os da en ello la mejor prueba de verdadera amistad. (Nº1, p. 9)

Sigue una fábula, “El jilguero y la comadreja”, que plantea uno de los peligros que acechan la amistad entre los hombres: la envidia. La comadreja, dominada por esa pasión, carcome el tronco donde están dos jilgueros pero cuando aquel cae ella es aplastada y muere mientras que las aves siguen volando y cantando. La fábula cierra con esta lección:

*La vil envidia es siempre
Quien los males prodiga;
Es fuente de discordia
Y azote de la vida.*

*Por lo tanto, señores,
En unión todos vivan,
Miren, todo lo pierde
Quién todo lo codicia.*

La enseñanza se desplaza, entonces, al mundo social y culmina con otro texto de Senillosa “apóstrofe a la unión” que ancla los textos sobre la amistad (entre los hombres) en la actualidad de la política, en una etapa dominada, como dijimos antes, por convulsiones sociales, anarquía y enfrentamientos de diverso alcance:

*O unión, unión dichosa,
Unión santa y querida;
Sé pues el dulce albergue
De la plebe argentina.
[...]
Y esta grande nación
Entonces toda unida,
Jamás ha de temer
De nadie ser cautiva.*

En relación con la discordia como amenaza a la unión y sus causas morales se encadenan otros textos en el N° 4. Este se inicia con unas reflexiones del Conde de Aranda acerca de la discordia que amenaza desde siempre las sociedades humanas porque “el hombre no es asociable por instinto sino por reflexión: su interés y no su naturaleza es quien le reúne a sus semejantes, y las ventajas que le resultan de esta unión son únicamente las que se la hacen amable y apetecible” (p. 18). A este artículo sigue una nota que lleva como título “Discordia”, armada como otras similares a la manera de una entrada enciclopédica, en la que el autor señala que es “la peor semilla de que está cubierta toda la faz de la tierra. Está inveterada en el corazón de cada hombre: el amor propio la enciende; la alimenta la ambición; y la muestra la ignorancia”. A estas pasiones generadoras de discordia se agrega la maledicencia: “A cada paso se está viendo cómo unos hablamos de otros lo peor que podemos; mas si atendiésemos a que con ello solo logramos despedazarnos mutuamente, miraríamos con horror un vicio que nos conduce tan derechamente al exterminio” (p. 22). Como habitualmente los sujetos cuestionan en otros lo mismo que ellos hacen se encadena con este texto una fábula, “La loba y el cordero”, en la que aquella se lamenta de que los hombres han matado su cría y al escucharla el cordero le señala que ella ha hecho lo mismo con la suya. El enunciado general que del diálogo se desprende es “¡Ah! ¡Cuántos estoy viendo que critican / lo propio que practican” (p. 23).

Como podemos apreciar, el dispositivo textual en relación con la amistad personal y la concordia social integra géneros diversos que se van encadenando y con los que pueden vincularse escritos de otros números del periódico. Esto permite ir afirmando desde distintos lugares los valores que deben orientar las conductas, advertir sobre los peligros que acechan y reflexionar acerca de los rasgos psicológicos que inciden en el comportamiento moral.

La virtud y el saber

Me referiré, en primer lugar, al texto “El triunfo de la virtud” que escenifica la tensión que habíamos señalado entre la asociación gozosa del amor y la guerra (como forma de construir subjetividades que participen en las operaciones armadas) y la necesidad de respetar el matrimonio monogámico. En relación con lo primero, Senillosa también ha incluido en otros números traducciones de canciones populares francesas: “La ida a la Siria” en la que “el más valiente” se casa con “la más linda”, hija del conde que dirige la batalla; y “*Les adieux à un militaire*” en la que la mujer abandonada por el guerrero que ha partido acepta que este agrade a las “bellezas nuevas” que encuentre y le dice, generosamente, que desea que el honor lo guíe, que se distinga y sea feliz y solo le pide una cosa: que no la olvide (“*Mais ne m’oubliez pas*”). Con este último segmento, que expone el modesto reclamo, se cierra cada estrofa señalando en su reiteración qué es lo fundamental desde la perspectiva de la que lo enuncia.

El relato didáctico reconoce cómo la guerra activa las pasiones amorosas pero muestra que cuando no son legítimas generan desgracias. A la narración se la designa genéricamente como “pasaje histórico” y se señala en nota la fuente antigua de la que proviene la historia que posiblemente haya sido adaptada por el mismo Senillosa: “Esta historia, fundada en la antigüedad, se halla en el primer libro de Damasco, en Ciesias y Diodoro”. La referencia a la fuente, que en otras situaciones no considera necesario realizar, y la necesidad de presentarlo como histórico puede deberse tanto a la modernidad de las pasiones desatadas como a lo extraño o poco verosímil de los sucesos relatados. Los personajes son tres sujetos virtuosos a los que las pasiones cuando se oponen a la conducta moral llevan al sufrimiento e, incluso, a buscar la muerte; solo se recuperan cuando la virtud triunfa.

La historia se enmarca en la guerra entre “los saqueos y los medas”. A estos últimos comandaba el yerno del emperador, Striangeo, que se había casado con la hija de aquel, Rhetea. Los esposos “se amaban con una pasión que hasta entonces nada había perturbado ni disminuido”. Al frente del ejército de los saqueos estaba su reina, Zarina, que “unía con las virtudes heroicas todas las gracias de su sexo”, que se había educado en la corte de los medas y tenía “una amistad estrecha con Rhetea”. La guerra entre los dos ejércitos era interrumpida por treguas en las cuales Zarina y Striangeo “se veían y trataban”. El príncipe, gracias al conocimiento de su contrincante que esos espacios permitían, se enamora de ella y no desea entonces que la guerra termine.

Sin embargo, se ve presionado a encarar una batalla que decida la situación. Deben combatir los dos y Striangeo encuentra “un medio de conseguir la victoria: tira con arte su dardo; queda herido el caballo de la reina, y la arrebató en su caída”. Le ofrece la paz con todo tipo de ventajas, “le conserva sus estados jurando alianza eterna en nombre del emperador” y le pide que le permita acompañarla. La reina acepta esto y van juntos a las tierras de aquella. Como “no es dueño de sí” no puede dejarla y le confiesa su amor. Zarina le dice que es un amor correspondido pero que ella no puede “ser traidora a su virtud” ni a la amistad de Rhetea ni afectar el honor del príncipe. Este se encierra en su cuarto y experimenta “los opuestos movimientos de una alma heroica y combatida por una pasión”. Decide darse muerte, y escribe una carta a Zarina quien, cuando la recibe, va rápidamente a la casa del joven pero lo encuentra “nadando en sangre”. Striangeo lucha entre la vida y la muerte pero finalmente se recupera de “su herida sin curar de su amor”. Rhetea, que al enterarse de la gravedad de su estado había ido a cuidarlo y a quien Zarina le había contado todo “sin ocultarle su flaqueza ni su constancia”, se da cuenta de que “el único hombre que amaba no la quiere”, y que es la causa de la desdicha de los otros dos: un amante desesperado y “una competidora a la que no puede aborrecer”. Es presa de una profunda tristeza y “cae en una peligrosa enfermedad”. Un día les dice al esposo y a la amiga: “Muerdo gustosa porque mi muerte será instrumento de vuestra felicidad”. Estas palabras hacen que el marido “despierte de su letargo” y “reconozca su error”, se echa a los pies de su mujer y le pide que viva para que él pueda reparar su falta. El narrador completa la historia, que tiene un rápido fin en oposición a la morosidad con que se narran los conflictos psicológicos: “Estas palabras vuelven la vida a la princesa, la cual fue recobrando poco a poco sus fuerzas y con ellas adquiriendo nuevo brillo su hermosura. Partieron finalmente los dos esposos para Ecbatan, y en lo sucesivo ya nada perturbó más su unión”.

Así, por un lado, la guerra se presenta como el lugar donde las pasiones amorosas se desatan; la “unión entre Marte y Cupido”, a la que Senillosa alude en otras partes de su periódico, se muestra reiteradamente. Pero el relato plantea que cuando el juego amoroso contradice la virtud se generan todo tipo de trastornos. El ser humano se recupera cuando vence esas pasiones ilegítimas. Por otro lado, se destaca que la felicidad auténtica solo puede encontrarse en el matrimonio y no en los amores que estén fuera de ese ámbito, como va a señalar también en otro relato designado como “cuento moral” que se extiende en los dos últimos números del periódico, “Las dos hermanas” (Arnoux 2010c).

Si bien la lección moral se desprende fácilmente del texto, el director del periódico considera que no es suficiente y que hay que reforzar el tema más general de la conducta virtuosa. Así, terminado el cuento, toma la palabra y dice:

La lectura de la historia precedente no puede menos de enternecer el corazón más insensible; al paso que nuestras dos heroínas le llenan de una dulce satisfacción que nace del buen proce-

dimiento. Cierto, a la virtud la rodean por lo común mil adversidades; mas en medio de ellas su existencia es siempre feliz; y para el que la posee no deja de ser halagüeña.

Y a renglón seguido se incluye una poesía, firmada con las iniciales J.A.M., en la que las bastardillas del primer verso marcan el eje temático que amplía a la ciencia el valor que asignaba a la virtud como elementos en los que se basa una vida que aspire a la serenidad y que sea capaz de sobreponerse a las posibles perturbaciones de la existencia. La poesía se inicia con los siguientes versos:

*La ciencia y la virtud son los dos bienes
Que nunca disiparon los vaivenes
De la injusta fortuna.
Ellos, sin duda alguna,
Dan a quien los posee tal firmeza,
Tal valor y entereza
En todos los sucesos de la vida [...]*

Tal importancia asigna a los tres primeros versos que los utiliza para el ejercicio recapitulativo de su *Gramática*, en el que ejemplifica el análisis gramatical y lógico siguiendo los principios pedagógicos más avanzados. Por otra parte, se esboza una perspectiva que aparece en otros sitios del periódico: la idea de que el cultivo de la inteligencia aleja del ocio que es responsable del desencadenamiento de las pasiones (opuesto a la firmeza, el valor y la entereza). Así, en el último número del periódico (Nº 6, p. 57) señalará que “aumentando el número de los amantes de Minerva se abate el templo de la ociosidad donde se alimentan siempre las pasiones”.

En los versos citados, los temores de la sociedad burguesa –no es casual el uso de un sintagma como “injusta fortuna” que permite diversas interpretaciones (azar o bienes económicos) según la isotopía en la que se lo lea– son enfrentados con los únicos dos bienes que adquiridos no están sometidos a “los vaivenes” que afectan a aquella: la ciencia y la virtud.

La primera parte que hemos recorrido del dispositivo textual ejemplar ha mostrado como modelos las formas que adopta la virtud femenina frente a pasiones no conducentes a, o no generadas por el matrimonio: rechazo a participar en un acto adúltero, respeto a la amistad, atención al honor del caballero y aceptación doliente, cuando es la afectada, de la pasión descontrolada que domina al marido. Asimismo, ha insistido en cómo la unión conyugal trae aparejada la felicidad tranquila que no se asienta en la pasión sino en la virtud y, además, cómo si se une la ciencia a la virtud se pueden enfrentar los avatares (económicos o decididos por el azar) de la vida. A la última poesía del dispositivo desplegado en este número la precede, para cerrar el juego genérico destinado a la virtud, un comentario sobre su contrario, el vicio. Así como la

ciencia y la virtud aparecen vinculadas con la sociedad burguesa, el vicio se asigna al cortesano, es decir, al exponente del antiguo sistema:

Lo contrario sucede con el vicio; el hombre que no procede con aquella cordura y amor a sus semejantes que requiere la humanidad, por más bienes que disfrute siente un peso interior que le oprime, y lleva siempre consigo mismo el castigo del delito. Véase cómo habla un ambicioso de la corte apostrofando a los pastores.

La sociedad feudal no es cuestionada como inhibidora del desarrollo capitalista sino como generadora del vicio, asociado en los sujetos con la locura y el egoísmo, vicio que oprime interiormente aunque se posean bienes. El lugar de la felicidad se traslada del espacio conyugal o de la subjetividad virtuosa y sabia al mundo campesino idealizado bajo la forma de la vida pastoril, descripta apelando a los tópicos literarios. Así dice el "Apóstrofe a los pastores en boca de un cortesano":

*Pastores que veis en el valle
A vuestro tranquilo rebaño,
La flauta en la mano y a Lucinda
Que alegre y sentada allí al lado
Escucha la música vuestra
En tanto que al paso está hilando:
La suerte os envidio, pastores;
Gozad años mil de ese encanto,
Que a mí la ambición acá dentro
Me está sin cesar devorando.*

Como en el caso anterior centrado en la amistad, este último texto anuncia otros desarrollos ya que la ambición va a ser objeto de una nota posterior y el elogio de la vida natural está presente en otros escritos. En "Ambición" (Nº 6, p. 60) se señala al comenzar el texto, presentado también como una entrada de enciclopedia, que "es el origen de todos los males. Se sacrifican los intereses de cada individuo, los de la generosidad y aun los propios a los caprichos de esta pasión". Luego se interroga sobre cuál es "más conducente a la ambición si el saber o la ignorancia". En la respuesta plantea que el hombre sabio, aunque es "más apto para ambicionar" se da cuenta de los peligros y como tiene "su imaginación siempre ocupada, no da lugar a que sus pasiones corran con tanta soltura". En cambio, el ignorante

[...] cree saber más que el que sabe; conoce menos las dificultades a que se expone, y por consiguiente se deja llevar más fácilmente de la ambición; la lleva al extremo; y después de todo ignora o no es capaz de formarse, él mismo, una justa idea de los males que ocasiona.

En cuanto al elogio de la vida natural (que podemos relacionar con la importancia que Senillosa otorga al desarrollo de la agricultura en diversas notas, entre otras, sobre la importación de especies o la necesidad de que en tiempos de guerra haya brazos que trabajen el campo), se expone particularmente en la extensa poesía firmada por el director del periódico: “La dichosa inocencia” (N° 3, pp. 14-15). Alude en la categoría textual que le asigna, “Idilio”, a su vínculo con la tradición literaria. La vida pastoril es presentada como la que conserva “un alma pura y nueva”, sin ambición ni desasosiegos, ligada a una vida simple, sin penas, en la que las generaciones se vinculan por el afecto, donde el amor entre pastores se expresa sin malicia y las bodas se festejan con los sencillos alimentos que la naturaleza o el trabajo del campo brindan. El poeta hace votos porque “nada, nada os perturbe / ¡Felicidad suprema! / Jamás, jamás se extiendan / A más vuestras ideas”. El último verso contrasta con el elogio, en otro sitio del dispositivo, a la ciencia y podemos inferir que, para el autor, en el mundo campesino el poco saber es virtuoso mientras que en la sociedad burguesa se requiere una sofisticación mayor. Por otra parte, los modos de decir la felicidad de la vida pastoril anclan en formaciones discursivas anteriores y retoman núcleos que tuvieron un desarrollo significativo en el Renacimiento, aunque lo que motive la recreación sean las necesidades propias de la época del escritor en la que la militarización de la sociedad no puede dejar de lado el suministro de alimentos.

CONCLUSIÓN

El periódico cultural de Senillosa participa —en nuestra primera década revolucionaria en la que la preocupación por el curso de las operaciones militares ocupa el frente de la escena— en las tareas conducentes a la organización del Estado para lo cual se debe disciplinar la sociedad. Las tensiones propias de la Ilustración entre la libertad individual que se proclama y la necesidad de evitar los desbordes para asegurar el bienestar general se resuelven en un dispositivo textual al servicio de la construcción de nuevas subjetividades estatales, virtuosas, instruidas y amantes del orden. Para ello cada zona del entramado ideológico se aborda desde diferentes géneros que colaboran en la afirmación de la norma y en la presentación de los modelos de comportamiento a los que deben someterse los individuos. El juego genérico permite, también, los desplazamientos de lo individual a lo social, la actualización y la complejización del tema tratado con la inclusión de elementos periféricos que se van encadenando discursivamente. Si bien los núcleos considerados son variados, lo que persiste es la voluntad ordenadora y el consiguiente rechazo al juego de las pasiones por su carga desestabilizadora y su ímpetu difícilmente controlable. El despliegue de lo ejemplar en cada pieza del dispositivo contribuye, así, desde la prensa a la instalación de la nueva sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnoux, E. Narvaja de (2008): “Hacia la regulación estatal del espacio discursivo” (Parte IV). En: *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado chileno (1842-1862). Estudio glotopolítico*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Arnoux, E. Narvaja de (2010a): “Ejemplo ilustrativo y caso: recorridos destinados a la formación académica y profesional”. Conferencia. En: Rosas, M. (comp.): *Leer y escribir en la universidad y en el mundo laboral. Acta electrónica del II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO, lectura y escritura*. Osorno: Universidad de Los Lagos.
- Arnoux, E. Narvaja de (2010b): “La enseñanza de la Retórica en la primera década revolucionaria: Juan Crisóstomo Lafinur y su curso de Filosofía”. En: *Revista Arena*, I, disponible en: <www.revistarena.unca.edu.ar>. Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Catamarca.
- Arnoux, E. Narvaja de (2010c): “*Los Amigos de la Patria y de la Juventud (1815-1816)* de Felipe Senillosa: el periodismo ilustrado en el Río de la Plata”. En: *Nuevo Mundo / Mundos nuevos*, disponible en: <<http://nuevomundo.revues.org/59211>>.
- Arnoux, E. Narvaja de (2010d): “Las gramáticas escolares y la construcción de subjetividades estatales en el Río de la Plata en el siglo XIX”. En: Del Valle, J. (ed.): *Spanish in History. Tracing the Politics of Language Representation*, Cambridge: Cambridge University Press, entregado para su evaluación.
- Curia, B. (1993a): “Un escritor casi desconocido: Felipe Senillosa. Rescate de textos inéditos y representativos”. En: Martínez Cuitiño, L. / Lois, E. (eds.): *Actas del III Congreso Argentino de Hispanistas “España en América y América en España*. Buenos Aires: UBA - FFyL, pp. 397-406.
- Curia, B. (edición crítica y notas) (1993b): *Senillosa inédito. Cuaderno de fábulas*. Buenos Aires: Sociedad Científica Argentina, Centro de Integración Cultural.
- Chiaramonte, J. C. (1989): *La Ilustración en el Río de la Plata. Cultura eclesíástica y cultura laica durante el Virreinato*. Buenos Aires: Puntosur.
- De Gandía, E. (1982): “Las ideas políticas de algunos periódicos de la independencia”. En: *VI Congreso Internacional de Historia de América*. Tomo IV. Buenos Aires: Academia Nacional de la Historia, pp. 475-495.
- Goldmann, L. (1968): *La Ilustración y la sociedad actual*. Caracas: Monte Ávila, Colección Prisma.
- Gómez de Mier, E. (2004): “Presentación” a *Los Amigos de la Patria y de la Juventud* (edición facsimilar). Buenos Aires: Editorial Docencia.
- González, H. (2010): “El momento fundador: sucesos de 1810” (Cap. I). En: *Historia de la Biblioteca Nacional. Estado de una polémica*. Buenos Aires: Ediciones Biblioteca Nacional.
- Gutiérrez, J. M. (1915): *Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*. Buenos Aires: La Cultura Argentina.

- Halperín Donghi, T. (1963): *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Kant, I. (1983) [1784]: “Réponse á la question: Qu’est-ce que les Lumières?”. En: *La Philosophie de l’histoire*. París: Denoël / Gonthier.
- Los Amigos de la Patria y de la Juventud* (2004) [1816]: Edición facsimilar de los 6 números. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- Senillosa, F. (1817): *Gramática Española o Principios de la Gramática General aplicados a la Lengua Castellana*. Buenos Aires: Imprenta de los Expósitos.
- Senillosa, F. (hijo) (1858): *Acontecimientos los más notables de la vida del finado Sr. D. Felipe Senillosa* [Manuscrito de 21 páginas que se encuentra en la Biblioteca del Dr. Juan María Gutiérrez].
- Solari, M. H. (2006): *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Paidós, 16ª reimp.
- Todorov, T. (2006): *L’Esprit des Lumières*. París: Robert Laffont.

UNA PERSPECTIVA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA JAPONÉS EN EL IES EN LENGUAS VIVAS “JUAN RAMÓN FERNÁNDEZ”

DIFICULTADES Y BENEFICIOS EN EL MARCO DE LA INTERCULTURALIDAD

Tomoko Aikawa

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

tomokoar@googlemail.com

La enseñanza del idioma japonés en la Argentina no puede eludir la realidad lingüística de su lengua materna y su comunidad: el español rioplatense y sus atributos socioculturales.

En la educación pública dentro del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, la asignatura Idioma Japonés es la primera y única opción que permite obtener créditos en una carrera de nivel superior en toda la Argentina.

Desde sus comienzos, hace 18 años, el curso de idioma japonés en el programa AENS (Actividades de Extensión del Nivel Superior) del IES en Lenguas Vivas nos ha permitido recolectar ejemplos relevantes de influencias positivas y negativas para el aprendizaje de idioma japonés en la Argentina.

En la primera parte, abordaré las coincidencias lingüísticas como factores positivos para el aprendizaje y paralelamente algunas dificultades, en particular desde el punto de vista intercultural.

En la segunda parte, mencionaré algunos cambios situacionales de la época tales como el cambio de la realidad argentina en relación al avance de las aplicaciones informáticas.

De esta manera, mi objetivo es proponer una enseñanza real, haciendo hincapié en el rol de los profesores con la consideración de situaciones de contacto desde el punto de vista de la interculturalidad.

INTRODUCCIÓN Y *BACKGROUND*

La enseñanza de idioma japonés en la Argentina no puede eludir la realidad lingüística de su lengua materna: el español rioplatense y sus atributos socioculturales. De acuerdo con esta

situación hay influencias positivas y negativas para el aprendizaje de idioma japonés en la Argentina, en particular dentro de la educación pública. En el IES en Lenguas Vivas, el idioma japonés es considerado como una materia que permite obtener créditos en carreras de nivel superior; el primer y único ejemplo en la Argentina.

En 1991, el gobierno japonés decidió donar dos laboratorios de idiomas y un centro de edición de video. Esto motivó la apertura del primer curso de idioma japonés y los sucesivos niveles durante estos últimos 18 años en AENS del IES en Lenguas Vivas.

En relación a este marco institucional, en primer lugar quisiera hacer hincapié en las diferencias y coincidencias con el español para dar a conocer cómo es la estructura lingüística del idioma japonés. Luego, definiré las competencias socioculturales y sociolingüísticas en el marco de la enseñanza del idioma japonés aplicando la tendencia que encontramos actualmente en el propio Japón.

En la tercera parte, presentaré los errores típicos de nuestros alumnos tanto lingüísticos como socioculturales como pruebas y procesos del aprendizaje. Mediante ellos, me gustaría proponer una nueva postura para encarar el futuro curso de idioma japonés, teniendo en cuenta sobre todo la interculturalidad. Dada esta situación, sería necesario realizar los ajustes pertinentes de nuestra lengua para el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas Extranjeras en un futuro próximo. Como los elementos socioculturales no pueden permanecer fuera quisiera presentar algunas diferencias y originalidades de la lengua japonesa.

Mientras, tenemos como objetivo aplicar en el desarrollo de la identidad de los jóvenes alumnos argentinos, para su futuro, mediante el aprendizaje de idioma japonés, la competencia intercultural en la aldea global.

¿CÓMO ES EL IDIOMA JAPONÉS?

Se considera como una lengua aislada que no define claramente su origen aunque se considera que tiene relación con las lenguas altaicas de la zona noroeste de Asia y Rusia debido a la existencia de postposiciones en lugar de preposiciones, por su característica aglutinante y la ausencia de género gramatical. El japonés es un idioma relativamente fácil para los hispanohablantes. Desde el punto de vista fonológico es sencillo para pronunciar ya que tiene un sistema de cinco vocales en el siguiente orden: A-I-U-E-O.

La articulación difiere sutilmente del castellano con algunas variaciones y no presenta mucha dificultad para producir sonidos tolerantes. Solo encontramos las sílabas Za-Ji-Zu-Ze-Zo y una leve dificultad con las sílabas Ha-Hi-Fu-He-Ho. Estas características también aparecen habitualmente en otros idiomas extranjeros.

Cuando aparecen seguidas las sílabas *Shi* y *Jin* (*Shijin* = poeta) o *Ji* junto con *Shin* (*Jishin* = terremoto o confianza de acuerdo con su escritura en Kanji) resulta un poco complicado para pronunciar. Esta tolerancia comunicativa no llega al límite como el siguiente error típico del hablante anglosajón: “*Sawattemo ii desu ka?*” (“¿Puedo tocar?”) en lugar de “*Suwattemo ii desu ka?*” (“¿Puedo sentarme?”).

La estructura silábica es básicamente abierta y comparable con la del español. No obstante, en cuanto a la sintaxis, el idioma japonés se encuentra en el polo opuesto. La colocación SOV (Sujeto, objeto y verbo) es muy estricta. En cambio en español es común SVO y también es posible VSO, VOS y OVS. Para modificar nombres y verbos en japonés siempre se requiere adjetivo y nombre a diferencia del español. No hay género masculino ni femenino, ni tampoco plural. A simple vista, podríamos decir que es más simple que el español. Sin embargo la colocación inversa de objeto y verbo resulta difícil de comprender al principio pero se consigue fijar hacia el final del Nivel I. Paralelamente, la escritura aun con sus dificultades intrínsecas resulta muy atractiva para la mayoría de los alumnos.

El idioma japonés posee tres sistemas de escritura: Kanji, Hiragana y Katakana. El origen de Kanji se remonta a China. Hace unos 1500 años aproximadamente fue introducido al Japón cuando los japoneses llamaban *Kan* a lo que hoy conocemos como China, cuya verdadera pronunciación china es *Han*. En aquel entonces, los japoneses se referían a “las letras de origen Kan”.

Los intelectuales tuvieron que aprender el idioma chino para poder escribir luego en japonés. Comenzaron a emplear Kanji con su pronunciación correspondiente como un código para graficar las palabras japonesas. De esta manera nació Manyogana, la escritura que encontramos en la obra titulada *ManyoShu* (Antología de la Espiritualidad de las Palabras). Esta antología representa una colección de poesías japonesas que abarca todas las categorías sociales en todo el territorio japonés.

En aquella época la comunicación se basaba generalmente en expresiones poéticas. Luego, las señoras de la corte modificaron estos ideogramas Kanji y transformaron la escritura Manyogana en el silabario Hiragana. Esto les permitió escribir, entre otros textos, la primera y más compleja novela de todo el mundo: *La historia de Genji*, que data del año 1001, y *El ensayo de la almohada*, publicada en el año 1000 aproximadamente.

A partir de entonces también crearon el silabario Katakana. Tanto el Hiragana como el Katakana se utilizan en forma paralela junto con el Kanji. Muchas veces las posposiciones y las conjugaciones se escriben en Hiragana. Tomando como ejemplo el verbo “comer” vemos que la parte “com-” que corresponde a la raíz aparece escrita en Kanji y luego las desinencias en Hiragana.

Actualmente el régimen escolar en las escuelas primarias de Japón establece que los Kanji obligatorios suman un total de 945. Hasta el nivel secundario inferior se deben estudiar unos 1954

Kanji. Los diarios se basan en esta cifra para redactar los artículos. Teniendo en cuenta que en Japón el 70% de la población tiene educación superior se estima que los estudiantes universitarios pueden manejar unos 2.500 Kanji y reconocer más de 3.000.

Los silabarios Hiragana y Katakana tienen 46 letras básicas respectivamente, más otras combinaciones. Lo que resulta más difícil es la léxica, ya que no se relaciona con el origen de los idiomas europeos.

Entonces, cuando se trata del vocabulario se debe aprender de memoria, y no encontramos mucha asociación. Sin embargo, en nuestras clases nos manejamos con *Flash Cards* y algunos realias que no requieren la traducción total para los vocabularios básicos y permiten agilizar el aprendizaje. A su vez, los alumnos pueden observar el mundo del idioma japonés a través de los dibujos y diversos materiales didácticos. Como salvedad encontramos algunas palabras como *Aisu-kuriimu* (helado), *Chokoreeto* (chocolate), *Hambaagaa* (hamburguesa con pan), las cuales deducimos fácilmente que provienen del inglés. Los japoneses consideran como préstamo a estas palabras por la amplia influencia norteamericana tanto en la vida cotidiana como en el mundo tecnológico. Esta situación también afecta al mundo hispanohablante.

Por otro lado, vemos también pequeñas influencias del español o el portugués debido a la influencia de los primeros misioneros que eran jesuitas, como Francisco Zabier. Encontramos por ejemplo: *Karuta* (cartones con las letras y versos japoneses –no son naipes–), *Kappa* (impermeable), *Kompeito* (confites), entre otras.

Hemos abordado rápidamente las características del idioma japonés. Espero que haya sido comprensible el hecho de que lleva más tiempo de aprendizaje que otras lenguas por las diferencias que hemos observado. Sin embargo, la verdadera dificultad se encuentra en la interculturalidad.

¿QUÉ ES LA CULTURA EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMA JAPONÉS?

Neustupny (1986) la divide en tres áreas:

1. Conocimientos generales acerca del Japón: los ítems que se encuentran en enciclopedias, por ejemplo datos estadísticos, geografía, sistema social, ciclo de vida, historia, etcétera.
2. Cultura observable: *Chado*, *Ikebana*, *Shodo*, *Aikido*, *Haiku*, etcétera.
3. Cultura invisible: conductas, valores, relación interpersonal, imágenes de colores y objetos, el protocolo en los saludos: reverencias, situación de contacto y forma correcta al comenzar a hablar (reglas de comunicación), el hábito de cenar a las 7 PM, el protocolo en la mesa: uso de los palitos (*ohashi*), los cines que abren a las 9 AM, etcétera.

Por supuesto, todos estos elementos se interrelacionan.

Para acceder a los contenidos del Ítem 1 hoy los alumnos pueden utilizar Internet o bien encontrarlos en inglés y en algunos casos hasta en español. Desde hace dos años, no necesito enseñar a contar del 1 al 10 porque ya lo tienen incorporado como conocimiento general, sobre todo las personas interesadas en esta lengua.

En cuanto a los temas del Ítem 2, estos resultan interesantes como experiencia cultural. Sin embargo, abundan los lugares para perfeccionar estas disciplinas en Buenos Aires, e incluso al revés, algunos profesores y alumnos se acercan a nuestro curso para profundizar su comprensión.

En cambio, en el Ítem 3, relacionado con las pautas socioculturales, según Neustupny (1986) y también Hosokawa (2002), se requiere de la interacción humana y la relación social. En general, se las identifica como costumbres, tradiciones, ideologías, formas de vida social y modos de actuar. Sin embargo, todo ello demanda un concepto más abarcativo. Este concepto hace hincapié en el proceso de las actividades comunicativas del mundo del idioma japonés que no es tan explícito como en español. Hall (1966) define a esta lengua como la “Lengua del Silencio” puesto que comunica sin que lo comunicado coincida, en el nivel de lo explícito, con lo dicho.

En el marco del nuevo enfoque de enseñanza del idioma japonés en Japón, la materia era denominada “Asuntos del Japón” debido a que se enseñaban los conocimientos socioculturales que estaban más relacionados con el aprendizaje del idioma japonés, sobre todo para los estudiantes de las carreras universitarias becados por el gobierno de Japón hasta el año 2000. Sin embargo, hoy se considera la interacción de estos aspectos socioculturales dentro del manejo lingüístico, interacción que puede asimilarse a la competencia sociolingüística que permite relacionar actividades lingüísticas que deben llevar a cabo los interlocutores con el ámbito sociocultural de la interacción.

Dell Hymes (1976) también habla de competencia comunicativa para referirse “al conocimiento y a la capacidad de una persona para utilizar todos los sistemas semióticos a su disposición como miembro de una comunidad sociocultural dada”. En su reformulación del esquema de la comunicación de Jakobson, Catherine Kerbrat-Orecchioni (1987) ubica, entre los filtros que pueden dificultar la comunicación, las competencias comunicativas.

Estos conceptos se vierten con respecto a los miembros de una misma comunidad lingüística, pero se hacen extensibles a los miembros que tienen, como segunda lengua, la de dicha comunidad.

Más recientemente, las violaciones de normas culturales en la interacción entre hablantes nativos y no nativos de una lengua pueden llevar al fracaso socio-pragmático y a la ruptura de comunicación, según señalan Peña Calvo y Gutiérrez Almarza (2002). Nuestro desafío es el desarrollo de la competencia comunicativa con los conocimientos socioculturales.

Como he mencionado, un argentino está en condiciones de adquirir con cierta facilidad las competencias lingüísticas y paralingüísticas, pero necesitaría mucho más tiempo para manejar hábilmente las culturales y las ideológicas. Hay particularidades de cada pueblo que solo se van conociendo de a poco, sobre todo dentro de la convivencia cotidiana. Sin embargo, para nosotros se torna más complicado por tratarse de un curso con solo dos encuentros semanales en Buenos Aires y en el polo opuesto a Tokio. Entonces, ¿será posible aprender las reglas adecuadas para cada una de las situaciones propuestas? ¿Se pueden prever todas las posibilidades? Evidentemente, no.

Desde el área de la lingüística aplicada tan solo podrá hablarse de alternativas apropiadas para determinadas situaciones y de las consecuencias posibles en caso de establecer prioridades de unas sobre otras.

Por ejemplo, para el idioma japonés, la persona de mayor jerarquía (*Me-ue*) es quien comienza y termina la conversación. Para este caso se debería utilizar el registro del lenguaje *soto* (equivalente a “formal” entre comillas) y no preguntar sobre habilidades y deseos a personas de rango superior. Esto está prohibido en la cultura japonesa.

Entonces, tomando como ejemplo la cordialidad argentina de ofrecer algo para tomar y beber, seguramente preguntaríamos: “¿Quiere tomar algo?” (“*Nani ga nomitai desu ka?*”). Esta frase es gramaticalmente correcta pero en japonés no se aplica en conversaciones con superiores. Entre amigos aparece la expresión “*Nami nomitai*” en la cual se han omitido las preposiciones y la terminación *Desu* (que se manifiesta en la primera versión de invitación citada). Esta omisión connota registro familiar (*Uchi*), comunicación entre pares, sin distinción jerárquica.

Entonces, ¿qué deberíamos hacer? Teniendo en cuenta además los elementos lingüísticos que se pueden adquirir en el nivel elemental, ya que tenemos desde Nivel I hasta 4.

La profesora reformula de la siguiente manera: “*Onomimono wa ikaga desuka?*” (La traducción literal es “¿Qué le parece una bebida?”).

En Japón, es correcto preguntar así, pero la primera respuesta que obtenemos normalmente es “No es necesario que se moleste”. La siguiente es una situación real. Un señor japonés fue invitado a una fiesta de argentinos y el anfitrión, quien seguramente hablaba japonés o inglés preguntó si quería tomar algo. Como el señor japonés respondió aplicando la formalidad japonesa de rechazar formalmente la invitación (por lo menos dos veces) se quedó con mucha sed. Para los japoneses, cuando reciben una visita, es algo natural ya ir a preparar una bebida teniendo en cuenta del gusto del visitante, independientemente de que la primera respuesta verbal sea negativa.

En términos de competencia sociolingüística, para establecer si se trata de un verdadero rechazo o de una aceptación, la negativa manifestado en el enunciado debería analizarse según Neu-

stupny (1995) -quien a su vez se basa en el modelo *SPEAKING*¹-, de acuerdo con los siguientes parámetros,

- Encendido. En qué caso comenzar a comunicarse.
- Ambiente y Escena. Dónde y cómo comenzar la comunicación.
- Participantes. Quién y con quién es posible comunicarse y la forma de comunicación.
- Variaciones y registros. Qué tipo de variación y/o registros lingüísticos se utilizarán.
- Contenido. Qué contenido se va a transmitir.
- Medios. De qué forma se expresará el mensaje. Canal de comunicación no verbal, etcétera.
- Operaciones. Cómo evaluar la comunicación y realizar la corrección inmediatamente.

Esta competencia sociolingüística, por más que se comuniquen en castellano o en inglés entre argentinos y japoneses, es recomendable tenerla en cuenta para tener una exitosa comunicación. Desde ya, muchos nativos japoneses consideran tolerables los errores gramaticales y los de pronunciación. Sin embargo, la falta de competencia sociolingüística del idioma japonés les puede resultar muy directa y hasta molesta. A su vez es importante que los enunciados no se vayan fuera de la intención del hablante argentino.

Desde nuestra perspectiva consideramos más eficaz brindar estrategias interculturales para obtener una competencia sociocultural y sociolingüística acorde a cada caso.

EJEMPLOS COMUNES PARA COMPRENDER LA IMPORTANCIA DE LA INTERCULTURALIDAD

Una de las expresiones que aún me molesta, después de 19 años de vivir en la Argentina, es la pregunta “*O-genki desu ka?*” (“¿Cómo está?”). Para evitar la confusión de su significado nunca enseñamos esta expresión típica de cualquier lengua en el curso de idioma japonés.

Sin embargo hoy los alumnos tienen acceso a Internet y encuentran esta expresión traducida muy literalmente, la cual no se usa en Japón. Simplemente con solo decir los saludos de la mañana, tarde y noche (“*Ohayo gozaimasu*”, “*Konnichiwa*” y “*Konbanwa*”) ya está incluida la pregunta “¿Cómo está?”.

1 *SPEAKING*, acrónimo ya clásico de la sociolingüística con el cual se evocan los componentes del evento comunicativo: *Setting and Scene, Participants, Ends, Act Sequence, Keys, Instrumentalities, Norms, Genres*. (Hymes 1976)

Ahora bien, ¿en qué situación usamos “*O-genki desu ka?*”? Se usa cuando nos encontramos con alguien a quien no vemos desde hace tiempo. Si se utiliza para dirigirse a una persona que se encuentra internada la expresión “*O-genki desu ka?*” suena muy irónica ya que evidentemente la persona en cuestión se encuentra en mal estado.

Paso a comentar mi caso particular. El año pasado tuve licencia por internación. Algunos alumnos me escribían y preguntaban “*O-genki desu ka?*”. La pregunta en japonés me hacía sentir un poco molesta. Pero cuando me hacían la misma pregunta en castellano no tenía ningún sentimiento contradictorio.

Otra expresión típica es “Hasta mañana”, que tampoco se usa cotidianamente en japonés. Como en ciertas ocasiones puede ser usada por personas de rango superior (*Meue*) prefiero enseñar simplemente “Muchas gracias” (“*Doomo Arigatoo Gozaimashita*”) o “Me voy con su permiso” (“*Shitsurei Shimasu*”).

También me ha resultado llamativa la expresión “Hasta el martes” (“*Mata Kayoobi*”) que he escuchado alguna vez. Esta forma de despedirse está fuera del uso del idioma japonés corriente. Hay que recordar que para los hablantes nativos del idioma japonés lograr una comunicación fluida requiere de armonía y que todos los participantes estén de acuerdo con lo que se dice. Este espíritu se refleja también en la gramática.

Veamos un ejemplo concreto:

A: *¿Arzenchin-jin desu ka? (¿Es argentino/a?)*

B: *Hai, arzenchin-jin desu. (Sí, soy argentino/a.)*

A: *¿Arzenchi-jin dewa arimasen ka?*

B: *lie, Arzenchin-jin desu.*

Dado el registro informal, la respuesta de B resulta ligeramente agresiva respecto de A, tal como se puede ver en la traducción

A: ¿Usted no es argentino?

B: Lo que usted dice no es correcto; yo sí soy argentino.

Entonces, deberíamos preguntarnos:

- ¿Es correcto enseñar el japonés natural de uso corriente?
- ¿Se deben aprender los elementos socioculturales al mismo tiempo?

- De no tener en cuenta estos elementos, ¿podrán los alumnos hablar fluidamente con nativos?
- ¿De qué manera mantenemos la identidad original de los alumnos argentinos en el momento de expresarse?
- ¿Los interlocutores tendrían que saber que son extranjeros?
- ¿Los nativos japoneses seguirán sintiéndose molestos al escuchar las expresiones que consideran fuera de las reglas de cortesía dentro de Japón?

Para responder a estas cuestiones nuestra postura es la siguiente: elaborar otras herramientas que incluyan formas de expresión que no causen baches comunicativos, teniendo en cuenta que la situación en la cual se encuentran nuestros alumnos es la de interactuar con japoneses, pero en el marco cultural de la Argentina.

Por lo dicho, sería necesario proponer una tercera forma de expresión de este acto de habla, la cual se alejaría levemente de las reglas sociolingüísticas de la comunidad de habla japonesa al mismo tiempo que contemple la idiosincrasia argentina del hablante que participe en la interacción. Para realizar esta formulación, es indispensable analizar las situaciones de contacto lingüístico.

SITUACIONES EN CONTACTO. CONSIDERACIONES INTERCULTURALES.

Observemos el siguiente ejemplo:

Sensei significa “profesor/a” y *Seito* “alumno/a”.

Sensei: *Kyowa samui desu ne.* (Hace frío hoy, ¿verdad?)

Seito A: *lie, kyowa atsui desu.* (No, hoy hace calor.)

Seito B: *Watashi wa atsui desu.* (Para mí hace calor.)

Seito C: [aunque tenga calor] *Hai sensei, samui desu ne.* (Sí, profesora es verdad que hoy hace frío.)

Teniendo en cuenta el criterio normal de la lengua japonesa con la consideración de la competencia sociolingüística, la evaluación sería así:

Seito A: [Problema. Sin embargo, sí puede responder.]

Seito B: [Es una forma tercera.]

Este ejemplo permite entender que, si bien las formulaciones en japonés se alejan de la regla convencional de los nativos japoneses, estas salvan la dimensión de jerarquía / distancia entre los interlocutores. Destacar además el aspecto intercultural de la formulación elegida permite desplazar el foco de la (a)gramaticalidad.

Es muy importante este punto de vista. Estudiar las situaciones en contacto entre las dos culturas e interlocutores para mejorar la comunicación intercultural.

Otra situación problemática la encontramos en el momento de dar y recibir regalos.

A: *Kore, purezento desu. Doozo.* (Este es un regalo para usted.)

B: [recibió el regalo y responde] *Doomo Arigato gozaimasu!!! ¡Aketemo ii desu ka?* (¡Muchas gracias! ¿Puedo abrirlo?)

En Japón no se abre el regalo de inmediato ya que se considera de mala educación. Sin embargo como estamos en la Argentina el interlocutor japonés se quedaría muy sorprendido si alguien abre el paquete de repente. La otra persona debería pedir permiso antes de abrirlo. De esta manera, es seguro que conteste que no hay problema en ver lo que contiene el paquete.

También recomiendo no romper el papel de regalo bruscamente, sino abrirlo en forma cuidadosa. No se trata solamente del acto de no romper un papel sino también de no romper el protocolo japonés.

Romper el envoltorio de un regalo, en una situación de intercambio lingüístico, en la Argentina, entre japoneses y argentinos (que hablan japonés) no es solamente romper un papel. Es violar un código de interacción cultural. Recordemos el refrán: "Cuando estés en Roma, haz como los romanos". Ahora bien, si el interlocutor no es romano y tampoco habla como los romanos habría que demostrar primeramente de qué forma se hacen las cosas en Roma.

Es un desafío enseñar el idioma japonés en las aulas en la Argentina. Esperamos que el desarrollo de esta tercera forma sea adecuada a las situaciones de contacto con nativos japoneses y que al mismo tiempo respete la identidad argentina y permita una fluida interculturalidad para nuestros alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Español

Aikawa, T. / Pasut, M. (1996): *Acerca de los estereotipos que los extranjeros tienen de los argentinos*. Buenos Aires: s/d.

- Axelrad, C. (1997): "El avance de un idioma milenario". En: *El boom de los idiomas en la Argentina y el exterior*. Buenos Aires: Becas & Empleos.
- Duranti, A. (1988): "La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis". En: *Panorama de la Lingüística Moderna de la Universidad de Cambridge IV. El Lenguaje. Contexto Socio-Cultural*. Londres: Cambridge University Press.
- Fishman, J. A. (1980): "La Hipótesis Worfiana: variedades de evaluación, confirmación y disconfirmación". En: *International Journal of Society of Language*, 26. La Haya: Mouton.
- Hymes, D. (1976): "La sociolingüística y la etnografía del habla". En: Ardener, E. (comp.): *Antropología social y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1987): *La Enunciación. De la subjetividad del lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Peña Calvo, A. / Gutiérrez Almarza, G. (2002): "La interculturalidad y el desarrollo de actividades interculturales para estudiantes principiantes de ELE". En: Pérez Gutiérrez, M. / Coloma Maestre, J. (eds.): "El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad". *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Worf, B. L. (1971): *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona: Seix Barral.

Inglés

- Neustupny, J. V. (1986): *Communicating with Japanese*. Tokio: The Japan Times.
- Odlin, T. (1988): *Language Transfer*. Londres: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. / Chamot, A. U. (1990): *Language Strategies in Second Language Acquisition*. Londres: Cambridge University Press.

Japonés

- 穴田義孝 (1988): 「日本人の社会心理 けじめと分別の論理」人間の科学社
- 井出祥子・櫻井千佳子 (1997): "視点とモダリティの言語行動", 田窪行則編 「視点と言語行動」くろしお出版.
- 岩下貢 (1988): 「海外ビジネスコミュニケーション—米国式ビジネスの理論と実践」、ジェトロ
- ウォーフ、B. L. (1993): 「言語・思想・現実」、池上嘉彦訳、講談社学術文庫
- オースティン、J. L. (1978): 「言語と行為」、坂本百大訳、大修館書店
- テイラー、ジョン、R. (1996): 「認知言語学のための14章」、辻 幸男訳、紀伊国書店
- 田中信 (1998): 「地球の反対側から見た日本」- ブラジルの日本企業を通して考える」日本図書刊行会
- ネウストプニー、J. V. (1995): 「新しい日本語教育のために」、大修館書店

- ホール エドワード, T. (1966): 「沈黙のことば—文化、行動、思考」国弘正雄、長井善見、齋藤美津子訳、南曇堂
- 牧野成一 (1996): 「ウチとソトの言語文化学 文法を文化で切る」、アルク
- メイ、ヤコブ, L. (1996): 「ことばは世界とどうかかわるか」、澤田治美、高司正夫訳、ひつじ書房
- Anada, Y. (1988): *Nihonjin no Shakai Shinri – Kejime to Funbetsu no Ronri* [Psicología social de los japoneses. Teorías de límites y clasificaciones.] Tokio: Ningen no Kagakusha.
- Austin, J. L. (1978): *Gengo to Koi* [Lenguas y actos]. Trad. de H. Sakamoto. Tokio: Taishukan.
- Hall, E. T. (1966): *Chinmoku no kotoba – bunka, kodo, shiso* [Lenguaje del silencio: Cultura, actos, pensamiento]. Trad. de M. Kunihiro y M. Saito. Tokio: Nanundo.
- Hosokawa, H. (ed.) (2002): *Kotoba to Bunka wo Musubu Nihongo Kyoiku* [La enseñanza del japonés como un medio para combinar lenguaje y cultura]. Tokio: Bonjinsha,
- Iide, S. / Sakurai, C. (1997): “Shiten to Modaliti no Gengo kodo” [Acto de habla de acuerdo con la visión y modalidad]. En: Yukinori, T. (ed.): *Shiten to Gengokodo*. Tokio: Kuroshioshuppan.
- Iwashita, M. (1988): *Kaigai Business Comunication* [Comunicaciones de Negocios en el Exterior: La teoría norteamericana y sus prácticas]. Tokio: Jetro.
- Makino, S. (1996): *Uchi to Soto no gengo bunka gaku* [Estudio de la cultura lingüística a partir de *uchi* (interior) y *soto* (exterior)]. Tokio: ALC.
- Neustupny, J. V. (1995): *Atarashii nihongo kyoiku no tame ni* [Postura en la nueva enseñanza de idioma japonés]. Tokio: Taishukansyoten.
- Taylor, J. R. (1966): *Ninchi gengo gaku no tameno 14 sho* [14 capítulos para la lingüística cognitiva]. Trad. de Y. Tsuji. Tokio: Kinokunishoten.
- Tanaka, S. (1988): *Chikyuno hantai gawa kara mita nippon* [Japón desde el otro lado del planeta: a través de empresas brasileras]. Tokio: Nihon tosho kanko kai.
- Worf, B. L. (1993) [1971]: Versión japonesa de: *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Trad. del autor. S/d.
- Yakov, M. (1996): *Kotoba wa sekai to do kakawaru ka* [El lenguaje. Qué relación tiene con el universo.] Trad. de S. Harumi y M. Takashi. Tokio: Hitsuji shoho.

LA TRADUCCIÓN: ¿UNA ALIADA O UNA DETRACTORA EN LOS CURSOS DE LECTOCOMPRENSIÓN?

Diana Allamprese

Universidad de Buenos Aires

diana_allamprese@hotmail.com

Patricia del Valle Ortiz

Universidad de Buenos Aires

patry_delvalle@hotmail.com

Patricia Alejandra Insirillo

Universidad de Buenos Aires

pinsirillo@yahoo.com.ar

Ana M. A. Otero

Universidad de Buenos Aires

anamariaamandaotero@gmail.com

Los cursos de lectocomprensión en las universidades estatales, en su mayoría, comparten el objetivo de promover lectores autónomos de textos académicos en inglés relacionados a temáticas afines a sus áreas de estudio. A tal fin, se enfatiza la enseñanza explícita de estrategias de lectura que les permitan a los alumnos superar las dificultades que sus escasos conocimientos de lengua meta puedan generarles en el proceso de comprensión textual. Acceder a la lectura comprensiva de textos académicos o de investigación en inglés y desarrollar estrategias de lectura no es tarea sencilla, ya que el estudiante medio llega a la universidad con dificultades tanto de comprensión como de producción en lengua materna. Diversos autores han manifestado la existencia de esta dificultad tales como Azcoaga y Hirschmann (1986), Arnoux, Nogueira

y Silvestri (2001a, 2001b), Ferrari y Giammatteo (1996), Carlino (2003), Caldera y Bermúdez (2007), entre otros.

En estos cursos específicos de inglés (ESP), la lectura es considerada como un proceso interactivo de construcción de sentido que pone en relación a un lector activo, un texto y una situación de lectura, durante el cual el lector incorpora información a su esquema de conocimientos. La comprensión se verifica a través de diversas tareas en lengua materna como ser: la redacción de ideas principales, paráfrasis de secciones relevantes del texto, realización de cuadros, o redes conceptuales y formulación de síntesis conceptuales, por mencionar algunas. Los materiales de lectocomprensión que se elaboran en distintos ámbitos incluyen en su diseño muchas de estas actividades.

El recurso de la traducción en los ámbitos descritos hasta ahora suele ser desalentado implícita o explícitamente puesto que se la considera contraproducente o irrelevante para la comprensión. Sin embargo, creemos que dicha práctica es, a menudo, inevitable y, de hecho, un componente ya presente en las mismas tareas de lectura diseñadas para la comprensión. Este divorcio aparente entre comprensión lectora y traducción, a nuestro modo de ver, revela en realidad una escasa formación teórica y de conocimientos acerca de los procesos que sustentan el uso de la traducción.

Por otra parte, algunos materiales donde sí se incluye a la traducción como herramienta organizan sus contenidos en torno a consideraciones gramaticales o categorías léxico-gramaticales que resultan evidentes con solo ver los títulos de las unidades: “El artículo: definido e indefinido”, “El sustantivo en inglés”. Esto promueve la confusión que lleva a los docentes a asociar el uso de la traducción con la enseñanza deductiva de reglas gramaticales y con la presentación de ejercicios cuyo objetivo es evaluar el aprendizaje de esas reglas y no la comprensión del mensaje. Además, gran parte de las tareas en estos materiales requieren de la traducción de oraciones aisladas en lugar de trabajar con textos completos, lo que evidencia un punto de vista muy estructural del lenguaje, donde la comprensión del texto depende del dominio de la lengua que a su vez equivale al dominio de la estructura. Ante esta utilización de la traducción, no es llamativo encontrar docentes que argumenten que este enfoque es inadecuado y no responde a las necesidades de los alumnos para enfrentar la lectura y comprensión de textos genuinos.

A continuación se enumeran algunos argumentos en contra de la traducción compartidos por docentes que defienden un abordaje de la lectocomprensión sin recurrir a la ella. Argumentan que su implementación ocasiona:

- Falsa impresión de que existe una correspondencia exacta entre L1 y L2.
- Dependencia exacerbada del uso de diccionario.

- Preferencia por un tipo de lectura lineal en perjuicio de los beneficios que resultan de la adquisición de estrategias compensadoras en la lectura global.
- Foco exacerbado en aspectos lexicales en lugar de la promoción de la construcción del sentido.
- Omisión de la aplicación de estrategias tan importantes como ser las de salteo de palabras o inferencia de significados.

Reconocemos que estas críticas pueden ser válidas cuando la traducción no es entendida como una estrategia más entre otras a enseñarse, pero nada tienen que ver con lo que es la traducción en sí misma. Creemos que estos argumentos pueden estar más ligados a materiales pedagógicos inapropiados o a usos de este recurso poco beneficiosos por parte de los alumnos.

Como contrapartida a las críticas mencionadas, quisiéramos salvar las supuestas distancias entre la traducción y la lectocomprensión recurriendo a distintas posiciones teóricas de varios autores que hacen posible una articulación entre ambas.

Levenston, por ejemplo, reconoció que la traducción es una herramienta útil para evaluar la lectocomprensión en algunos contextos en Israel (Levenston 1985: 40). Vale la pena señalar que la mayor diferencia con el uso de la traducción descrito anteriormente es el propósito de la tarea: Levenston claramente indica que el objetivo es ver si el alumno comprendió, por lo tanto, la comprensión del mensaje es el objetivo final. También señala que los alumnos trabajan más con textos cortos que con oraciones aisladas. Esta propuesta es un paso significativo para establecer un primer vínculo entre la lectocomprensión y la traducción.

Resulta evidente también el paralelismo entre el proceso de lectura adoptado bajo nuestra concepción y el proceso inherente a una traducción según lo describe Hatim (Hatim *apud* Mallol 2002), quien menciona los siguientes pasos a seguir al hacer una traducción y los cuales coinciden con las tareas propuestas en nuestros contextos:

1. *Prelectura*: exploración del paratexto con el fin de activar el esquema de conocimientos.
2. *Procesamiento de texto*: percepción inicial de los rasgos textuales relevantes por medio de una lectura global.
3. *Evaluación de la hipótesis*: proceso que resulta del paso anterior.
4. *Consideración del texto como una unidad*.
5. *Desplazamiento de lo global a lo local*: un cambio de atención de los aspectos micro estructurales del texto sin abstraerlos de la macro estructura original.
6. *Consideración del texto en sus aspectos formales*: estructura y formatos.

7. Consideración de recursos para establecer cohesión y coherencia dentro del texto.

Zaro y Tuman (1999) mencionan algunas estrategias de traducción que son de práctica común entre nuestros alumnos, como ser: la elaboración, la inferencia, la transferencia, el tomado de notas y elaboración de síntesis o resumen. Algunas tareas de lectura que ejemplifican esto son: el uso de conocimientos preexistentes para compensar la falta parcial de comprensión, el análisis de los recursos cohesivos como conectores y referentes, el parafraseado de determinadas secciones del texto fuente, la inferencia de léxico según el cotexto y contexto, la conceptualización del párrafo con anotaciones en el margen a medida que los leen, por mencionar algunos.

A pesar de los intentos de los docentes por evitar la traducción, esta tiene lugar naturalmente en la clase; hecho que es evidente con solo caminar por el aula y escuchar a los alumnos leyendo y reformulando secciones del texto fuente, con frecuencia, palabra por palabra, dando lugar a menudo a interpretaciones incorrectas. En lugar de desalentar conductas que, aunque a veces resultan ineficaces, evidentemente son espontáneas, creemos que el docente debe realizar intervenciones pedagógicas con el objeto de recordarles a los alumnos la imposibilidad de traducir un texto palabra por palabra, la importancia de no perder de vista el texto como un todo y de buscar sus propias voces para expresar lo que han aprendido del texto. De esta forma, estamos ayudándolos a tomar conciencia de que no siempre hay una verdadera equivalencia a nivel palabra o incluso paralelismos exactos estructurales o retóricos.

Por lo dicho anteriormente, coincidimos con Mallo (2002: 70) cuando expresa que la traducción no debería ser entendida como una metodología sino como una tarea que se lleva a cabo por el proceso que conlleva. En otras palabras, proponemos un uso de la traducción como otra estrategia de lectura que fomenta la colaboración entre pares, y que ayuda a focalizar en aspectos procesuales de la lectura. Además, la traducción es una actividad natural, de la vida real. Como expresa Wilkins (Willkins *apud* Levenson 1985) "cualquiera sea el método que use el docente, el alumno tratará de traducir, y según el tipo de vocabulario que se está enseñando, muy probablemente encuentre que puede identificar a las nuevas palabras con vocablos de su propia lengua".

Otro beneficio del uso de la traducción en estos cursos es la fuerte relación que se crea entre la lengua fuente y la lengua meta. La traducción ayuda no solo al mejoramiento de las dos lenguas a nivel léxico-gramatical y discursivo, sino también a la transferencia de estrategias de lectura y escritura de L1 a L2, y viceversa.

Para concluir, creemos que, por medio de una profunda comprensión del proceso que conlleva las tareas de traducción, como expresan diversos autores, estas pueden ser beneficiosas para:

- Resaltar las similitudes y diferencias entre la lengua fuente y la lengua meta.

- Concientizar a los alumnos sobre la importancia de la coherencia y la cohesión.
- Ampliar el vocabulario de la lengua meta (Schäffner 1998; citado en Gomes Ferreira 1999: 362).
- Mejorar la comprensión de la lengua meta (Schäffner 1998; citado en Gomes Ferreira 1999: 362).
- Establecer mejores relaciones entre forma y función en L1 y en L2 (Titford 1983; citado en Gomes Ferreira 1999).
- Concientizar sobre la importancia del registro, estilo, estructura textual y género.
- Desarrollar las estrategias cognitivas, como la elaboración de resúmenes, tomado de notas, inferencia y transferencia (Zaro / Truman 1999).
- Desarrollar la agilidad mental, la flexibilidad y la memoria (Mallol 2002: 71).
- Reparar en el peso sociocultural que se esconde detrás de las palabras (Mallol 2002: 72).
- Reflexionar sobre la lengua: los falsos cognados, el orden de las palabras, la diferencia de tiempos verbales.
- Inducir el significado y el uso de elementos lexicales desconocidos en contexto.
- Identificar la información relevante.

CONCLUSIÓN

Es nuestra firme creencia que la traducción tiene un lugar en los cursos de lectocomprensión a nivel universitario aún cuando no se la incluya intencionalmente. De hecho, los argumentos a favor que hemos mencionado en este trabajo superan las desventajas que pudiera tener. La traducción puede usarse para el beneficio de los alumnos en los contextos que hemos discutido, siempre y cuando los objetivos de las tareas estén abocados a la comprensión de significado y a cómo las formas y funciones de la lengua trabajan juntas para transmitirlo en contextos específicos. La traducción en un curso de ESP ayuda a los alumnos a tener confianza en su propia capacidad para comprender textos en L2 y a desarrollar la autonomía necesaria para lograr este objetivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Azcoaga, J. / Spath Hirschmann, S. (1986): *Perfil del estudiante del Ciclo Básico Común: aspectos conceptuales, lingüísticos y lógicos*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Dirección General de Planificación Educacional.
- Arnoux, E. / Nogueira, S. / Silvestri, A. (2001a): "La escritura producida a partir de la lectura de textos polifónicos: evaluación del desempeño de grupos con diferente entrenamiento escolar previo". En: Martínez, M. C. (comp.): *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos*, 3. Colombia: Universidad del Valle, pp. 49-78.
- Arnoux, E. / Nogueira, S. / Silvestri, A. (2001a): "La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la construcción de textos polifónicos". En: *Revista Argentina de Lingüística*.
- Caldera, R. / Bermúdez, A. (2007): "Alfabetización académica: comprensión y producción de textos". En: *Educere*, 11, 37, pp. 247-255. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131649102007000200010&lng=es&nrm=iso>.
- Carlino, P. (2003): "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles". En: *Educere*, 6, 20, pp. 409-420.
- Ferrari, L. / Giammatteo, M. (1996): "Reformulación de un texto argumentativo por estudiantes universitarios". En: *Revista de Lenguas Modernas*. Chile.
- Gomes Ferreira, S. M. (1999): "Following the Paths of Translation in Language Teaching: From Disregard in the Past to Revival towards the 21st Century". En: *Cuadernos de Tradução*, 1, 4, Universidad Federal de Santa Catarina, pp. 355-371.
- Levenson, E. A. (1985): "The Place of Translation in the Foreign Language Classroom". En: *English Teaching Journal*, 32. Lusaka, pp. 32-43.
- Mallol, C. (2002): "Teaching Foreign Languages through Translation: considering multiple intelligences". En: *RECERCAT (Dipòsit de la Recerca de Catalunya)*. Disponible en <<http://www.recercat.net/handle/2072/4828>>.
- Schaffner, C. (1999): "Editorial: Globalization, Communication, Translation". En: *Current Issues in Language and Society*, 6, 2, pp. 93-102.
- Zaro, J. J. / Truman, M. (1999): "Translation Procedures". En: *Manual de Traducción. A Manual of Translation. Textos Españoles e ingleses traducidos y comentados*. Madrid: SGEL.

LA RECUPERACIÓN DE LAS BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE INGLÉS A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA

Zelmira Álvarez

Universidad Nacional de Mar del Plata
Facultad de Humanidades, Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales
zelmira@copetel.com.ar

Luis Porta

Universidad Nacional de Mar del Plata
Facultad de Humanidades, Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales
luporta@copefaro.com.ar

María Cristina Sarasa

Universidad Nacional de Mar del Plata
Facultad de Humanidades, Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales
mcsarasa@ciudad.com.ar

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto 2008-2009 “Formación del Profesorado III: (auto)biografías profesionales de los profesores memorables” del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales – continuando su enfoque narrativo y profundizando conceptos de investigaciones anteriores (Álvarez / Porta 2004; Porta / Sarasa 2006, 2008)– estudió interpretativamente una selección de buenos docentes identificados mediante un cuestionario semiabierto a alumnos avanzados de los profesorado de la Facultad de Humanidades, UNMDP (Goetz / Le Compte 1988). Utilizando un enfoque biográfico-narrativo (Fernández Cruz 2008) analizamos el caso de una entrevista biográfica con el buen docente más identificado para el Profesorado de Inglés, recuperando en su historia de vida evidencias de las representaciones en las encuestas sobre la buena docencia (Jackson 2002).

IDENTIFICACIÓN DEL BUEN DOCENTE

Para individualizar a los buenos docentes, se recurrió a alumnos avanzados del Profesorado de Inglés como informantes clave. Estos recibieron una encuesta semiabierta, contestada anónima y voluntariamente, que incluía la identificación de sus buenos profesores; justificación de la opción mediante frases breves y elección libre de cinco palabras que resumían las características de los docentes. Un análisis manual de las diecinueve encuestas prioriza en los buenos docentes su *(pre)disposición* para *ayudar* o *guiar* a los alumnos en su aprendizaje; *preocupación*, *esfuerzo*, *compromiso* y *responsabilidad*; *pasión/interés* por la docencia/la asignatura; *respeto* por el estudiante; generación de un *clima* de clase favorable al aprendizaje; *desafíos* para lograr la *excelencia*; *claridad* expositiva y explicativa; *flexibilidad* y *tolerancia*.

Esta buena enseñanza identificada es “moralmente razonable”, basada en “fundamentos racionales” (Fenstermacher 1989: 158). Sus métodos incluyen los actos de tres categorías de práctica con sus respectivos estándares de evaluación. Los actos lógicos involucran la pericia de especificar, señalar, explicar, corregir e interpretar. Los actos psicológicos de la relación docente-alumno implican motivar, alentar, recompensar, planificar o evaluar. Los actos morales refieren a cualidades que el profesor exhibe o alienta: honestidad, tolerancia, respeto o pasión. La buena enseñanza ocurre cuando todas las actividades de los tres actos satisfacen o exceden sus estándares de adecuación (Fenstermacher / Richardson 2005).

BIOGRAFÍA ESCOLAR DEL BUEN DOCENTE

Resumimos tramos de la entrevista biográfica (Arfuch 2007) realizada al buen docente (BD) más identificado en las encuestas, entretejiendo la buena enseñanza relevada con su historia escolar. Si bien la entrevista versó sobre los memorables de BD, este comenzó recordando su “mala impresión” de una docente de matemática quien, ante sus dificultades de comprensión: “tuvo una versión muy agresiva... como diciendo ‘¿cómo no podés entender esto?’”. A partir de esta experiencia “traumática”, hilvanamos la entrevista con el análisis de las encuestas. Su *(pre)disposición* a *ayudar* y *guiar* al aprendizaje se expresa así:

Se está viendo un... problema de arrastre... [de] la educación desde abajo... Hay gente que le está costando más adaptarse a un nivel académico... Trato de... ofrecerles oportunidades, tengo contacto... vía mail; me quedo charlando... después de clases; trato de proveer un feedback muy detallado... También... hay problemas personales que... interfieren con lo académico... Eso ya me excede pero trato de hacer esa intervención de... hablar con la persona, entender qué le está pasando.

El *respeto* de BD por el estudiante y su generación de un *clima* favorable derivan de esa “ansiedad matemática” y del recuerdo de un buen profesor, quien tenía una personalidad que provocaba:

[...] mucha ansiedad en el alumno, especialmente en el momento del examen final. Recuerdo un examen... Yo estaba en capilla; tenía adelante una alumna que tenía que rendir. Se puso a temblar, violentamente... Recuerdo que [el profesor] paró el examen y la tomó de la mano, se sentó con ella y le dijo... "Cálmate, no te voy a hacer nada". Ese gesto... de humanidad... lo rescato mucho.

Este respeto, BD lo experimenta vivencial y didácticamente. A mediados de los noventa, realizó en el extranjero un curso que:

[...] era un modelo psicológico originalmente aplicado a [médicos] que tenía que ver con [su] relación interpersonal... con el paciente y su familia trasladada a la educación... Me dio muchas herramientas... Más que nada el entender el respeto... hacia... lo que la otra persona está tratando de hacer, de su vida y de su aprendizaje. Entonces, me enseñó muchas técnicas de relacionarme con otros, de responder a otros, de no juzgar a otros, de no ponerme... en el docente que todo lo sabe...

De aquí derivarían la flexibilidad y tolerancia que enfatizan las encuestas:

Algo de material que aprendí en ese curso muchas veces... se los doy a los chicos... La técnica de Active Listening... [es] escuchar realmente al otro, sin tratar de dar consejos... Creo que es importante... a nivel de estos estudiantes como futuros docentes, y también como parte de una sociedad... [donde] uno trata de hablar por encima del otro, pero en realidad nadie está escuchando a nadie.

La preocupación y responsabilidad, el esfuerzo y compromiso que las encuestas destacan se revela en su investigación de postgrado.

La hice sobre algo que me preocupaba, que era la participación de los alumnos en la clase... Yo creo mucho en la co-construcción de la clase, en el hecho de que si no tengo respuesta del alumno... no puedo seguir adelante... Veía en primer año, sobre todo, que había mucha ansiedad y mucha inhibición por parte del alumno... No me preocupa el alumno silencioso de por sí... Me preocupan los que se inhiben, los que quieren hablar y no se animan... Eso fue justamente lo que investigué, los factores que llevaban a esos alumnos a no querer hablar... En realidad tienen más miedo de sus pares que de sus profesores...

Luego, entramamos la pasión y el interés de BD con sus evocaciones de los notables:

Me gustaba el docente... que usaba mucho el pizarrón, que caminaba entre los alumnos y... no dejaba que la atención en ningún momento bajara... Un docente que te hiciera sentir que había preparado la clase. Más que nada que estuviera entusiasmado... Es lo que rescaté... la pasión que le ponían a su trabajo...

La *claridad* didáctica surge en las evocaciones de los destacados, en su “afán por bajar los conceptos al alumno... preguntar... parafraseando lo que dijo, hicimos, en una clase anterior... No... demostrar el poder del conocimiento... sino realmente *testear* si lo que se estaba diciendo se estaba comprendiendo...”. Las representaciones de la docencia de BD giran alrededor de su “anclaje”:

Cuando estoy explicando algo trato de llevarlo a lo vivencial. Entonces, o comparto con los alumnos mi experiencia... o les pido... que traten de hablarme de alguna vivencia que tenga que ver con el tema... En la presentación de vocabulario, trato de hacerlo memorable... dando un ejemplo que pueden conectar con su vida, o que sea gracioso y entonces se conecta con lo afectivo... Incluso con lo físico... utilizo un gesto o un movimiento que tenga que ver con este concepto...

Los *desafíos* en las evaluaciones de BD derivan de sus reminiscencias de las clases que eran una “provocación al pensamiento”.

Por más que me parezca que el alumno ha trabajado un montón y que realmente es digno de admirar todo lo que ha hecho, si no alcanza el nivel, no alcanza... Así se lo digo... que valoro todo lo que ha hecho hasta ese punto, que puede llegar en la próxima oportunidad, pero que en esta... no está preparado... Trato de evaluar [el nivel] cada año... de tener en cuenta... el promedio del grupo...

DISCUSIÓN

Resumiremos brevemente los resultados aludiendo a las investigaciones de Ken Bain acerca de *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (2007). Durante quince años, Bain recuperó las buenas prácticas y las biografías de decenas de buenos profesores que lograban ayudar a sus estudiantes a obtener muy buenos aprendizajes. Las conclusiones principales del estudio se derivan de seis interrogantes sobre los buenos profesores, que nuestra investigación intenta responder.

¿Qué conocen? Además de su asignatura, están al día con otros campos y son intelectual, física y emocionalmente aptos para enseñar y ayudar a aprender. Los estudiantes refieren a la *claridad* expositiva y BD a su “anclaje” afectivo, lingüístico, mental y físico.

¿Cómo preparan sus clases? Con esfuerzo intelectual. Las encuestas destacan *preocupación, responsabilidad, esfuerzo y compromiso*. BD alude a su investigación: “La hice sobre algo que me preocupaba, que era la participación de los alumnos en la clase”.

¿Qué ansían de sus estudiantes? Siempre más, pero con el *respeto* que indican los cuestionarios y tratando de emular a los propios memorables cuyas clases eran una “provocación al pensamiento”.

¿Qué hacen al enseñar? Crean un *clima* favorable para el aprendizaje, para tratar de disminuir la “ansiedad” y que ningún alumno se ponga “a temblar, violentamente”.

¿Cómo se relacionan con los estudiantes? Confían en ellos, están siempre (*pre*)dispuestos a *ayudar y guiar*, brindando “oportunidades” ya sea “vía mail” o “charlando... después de clases” y proveyendo “*feedback* muy detallado”.

¿Cómo evalúan? Con *flexibilidad* pero con firmeza y justicia “puede llegar en la próxima oportunidad, pero que en esta... no está preparado... Trato... de tener en cuenta... el promedio del grupo”.

De esta manera, nuestro trabajo continúa la línea de investigación iniciada hace ya siete años, recobrando las evidencias de excelencia en sus contextos únicos y naturales, en un intento por proseguir compilando una enciclopedia narrada de buenas prácticas factible de ser teorizada, sometida a juicio de pares y compartida colegiadamente.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, Z. / Porta, L. (comps.) (2004): *La formación del profesorado. Abordajes teóricos y miradas prácticas*. Mar del Plata: UNMdP.
- Arfuch, L. (2007): *El espacio biográfico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bain, K. (2007): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Fenstermacher, G. (1989): “Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza”. En: Wittrock, M. (comp.): *La investigación en la enseñanza*, I. Barcelona: Paidós, pp. 149-179.
- Fenstermacher, G. / Richardson, V. (2005): “On Making Determinations of Quality in Teaching”. En: *Teachers College Record*, 107, 1, pp. 186-213.
- Fernández Cruz, M. (2008): “La investigación (auto)biográfico-narrativa en el desarrollo profesional del docente”. En: Porta, L. / Sarasa, M. C. (comps.): *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. Mar del Plata: UNMdP, pp. 22-58.
- Goetz, J. P. / Le Compte, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. (2002): *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Porta, L. / Sarasa, M. C. (comps.) (2006): *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*. Mar del Plata: UNMdP.
- Porta, L. / Sarasa, M. C. (comps.) (2008): *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. Mar del Plata: UNMdP.

ENSEÑANZA DE LA LECTOCOMPRESIÓN EN LENGUA EXTRANJERA EN EL MARCO DE LA CAPACITACIÓN EN SERVICIO

Rodolfo Antonelli

Rosana Ariet

Gabriela Auciello

Patricia Casetta

Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires

rodolfoantonelli@yahoo.com.ar

OBJETIVO

El propósito de este trabajo es compartir la experiencia relacionada con un curso de lectocomprensión de textos científicos y de salud pública en inglés destinado a profesionales en el ámbito del sistema de residencias hospitalarias del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires.

ANTECEDENTES

En sus inicios, las Residencias estuvieron destinadas exclusivamente a la formación de los profesionales médicos. Tan así es que se las denominó Residencias Médicas Hospitalarias. Los cambios en las concepciones políticas y técnicas de las nociones de salud-enfermedad-atención, así como la paulatina incorporación de otras profesiones al proyecto médico hospitalario, impulsaron la progresiva presencia de otros profesionales: bioquímicos, farmacéuticos, kinesiólogos, odontólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionales y trabajadores sociales, motivo por el cual la denominación antedicha fue modificada, y fueron rebautizadas como Residencias para Profesionales de la Salud.

El propósito de las Residencias es “completar, desarrollar o perfeccionar la formación de los profesionales del equipo de salud”, dentro de un “sistema de capacitación intensiva en servicio”, que posibilita “completar la formación integral del profesional [...]”.

Dentro de este marco institucional, a principios de los ochenta se introdujo la enseñanza del idioma inglés, implementándose un curso de lectocomprensión destinado exclusivamente a los

residentes de la Región Sanitaria XI (comprende los hospitales de La Plata, Berisso, Ensenada, Melchor Romero, Gonnet y Guernica) de carácter no obligatorio. A grandes rasgos, el sistema funcionaba de la siguiente manera: a través de los Servicios de Docencia e Investigación de algunos hospitales, se ofrecía la posibilidad de asistir a un curso de inglés gratuito (para los residentes) no obligatorio. La información era transmitida a los diferentes servicios de residencias para que los interesados en asistir a dichos cursos se pudieran inscribir. Lo que ocurría generalmente era lo siguiente: para cada curso se inscribían alrededor de 30 residentes. Luego de la cuarta o quinta clase, solo quedaban dos o tres “sobrevivientes” que, por lo general, eran residentes que tenían un aceptable nivel del idioma y aprovechaban ese espacio que se les ofrecía para leer, informarse y mejorar su competencia lectora en otro idioma. Conclusión: en la sexta clase, el curso quedaba trunco y había que empezar otra vez con la convocatoria para un nuevo curso y, luego de cuatro o cinco clases, se volvía a fojas cero. Obviamente, el motivo principal por el cual dicho sistema no funcionaba era debido a que los cursos ofrecidos no eran obligatorios. Por otra parte, esta inquietud de capacitación no era equitativa para todos los residentes, ya que los cursos se ofrecían y se implementaban pura y exclusivamente en la Región Sanitaria XI. Pero, sobre todo, el hecho de que dichos cursos no fueran obligatorios impedía llevar a cabo un seguimiento y efectuar un análisis serio, tan necesarios en todo emprendimiento educativo, motivo por el cual, al no existir registros de los mismos, fue necesario brindarle a esta inquietud de capacitación un tratamiento completamente diferente.

A mediados de 2000, con la creación del Área de Lenguas dentro de la Dirección de Capacitación de Profesionales de la Subsecretaría de Planificación de la Salud, se comenzó a trabajar arduamente en ese sentido.

Entre los años 2000 y 2002 se llevó a cabo una encuesta entre los residentes ingresantes a primer año relacionada con la competencia lingüística de los mismos, apuntando primordialmente a su competencia lectora en inglés (si podía leer un texto en inglés bien, más o menos, o nada) y a si consideraban necesaria la incorporación de un curso de lectocomprensión en lengua extranjera, específicamente en inglés. Con respecto a estos dos ítems, considerados como los más relevantes, dicha encuesta reveló lo siguiente: 96% de los residentes encuestados manifestó estar de acuerdo con la incorporación de un curso de lectocomprensión en idioma inglés, en tanto un 40% manifestó poder leer en inglés.

De esta manera, habiéndose determinado la pertinencia y la necesidad de implementar un curso de lectocomprensión en lengua extranjera (inglés) de carácter obligatorio, en el ámbito de las residencias hospitalarias, destinado a todas las disciplinas médicas y no médicas, y habiéndose también acordado que el curso sería de carácter presencial o semipresencial, de acuerdo con la realidad de cada Región Sanitaria (cantidad de inscriptos, distancias, etc.), en agosto de 2002

se aprobó la Disposición (SPS) n° 41/02, posteriormente derogada y reemplazada por la Disposición n° 57/05 que aprobaba el Programa del Curso de Lectocomprensión en Idioma Inglés.

El paso siguiente contemplaba la realización de los Concursos Docentes en cada una de las Regiones Sanitarias (12 en total) en que se divide el sistema de residencias hospitalarias, concretado lo cual, se completaba el último escalón previo al puntapié inicial del Curso de Lectocomprensión de Textos en Inglés.

Población objetivo: los profesionales del subsector público, en particular los profesionales residentes, así como también otros profesionales del sistema.

Metodología del proceso de capacitación: implementación de un curso de lectocomprensión y reformulación de textos de especialidad en inglés dividido en dos módulos: el Módulo I, de carácter obligatorio, con 50 horas de duración que se desarrolla entre agosto y noviembre inclusive; y el Módulo II, también de carácter obligatorio, de 50 horas de duración, que se lleva a cabo entre marzo y junio inclusive del siguiente año. La obligatoriedad de cursar ambos módulos rige para quienes desapruében el Test de Nivelación que se toma en fecha previa al inicio de las cursadas correspondientes y que debe aprobarse con 60 puntos o más (para unificar el criterio de corrección de los exámenes, desde el Área de Lenguas se confeccionó una grilla de corrección tipo para cada módulo, consensuada por todos los docentes de inglés de las distintas regiones sanitarias).

Módulo I

Requisitos para su aprobación: aprobar el examen de Módulo I (quienes desaprobaron el Test de Nivel) y el Trabajo Práctico final (todos los residentes).

Contenidos

- Técnicas de búsqueda y localización en la Web de información en ciencias de la salud.
- Técnicas de lectura comprensiva de textos científicos cortos y secciones de artículos (introducción, textos descriptivos y conclusión).
- Reconocimiento y reformulación de estructuras de mediana complejidad en textos cortos.
- Con respecto al material de lectura, se trabaja con textos auténticos sobre temas de salud de interés para la formación de los residentes, seleccionados según las orientaciones de la Dirección de Capacitación para Profesionales de la Salud (DCPS) o por la demanda de los propios residentes o de sus referentes del servicio.

Módulo II

Requisitos para su aprobación: aprobar el examen de Módulo II (quienes desaprobaron el Test de Nivel) y el Trabajo Práctico final (todos los residentes).

Contenidos

- Reconocimiento y análisis crítico de distintos tipos de textos científicos en inglés.
- Técnicas de lectura comprensiva y localización de información en textos largos.
- Reformulación adecuada en castellano de frases complejas en inglés.

Competencias: el objetivo general es facilitar el acceso a bibliografía actualizada y consultas de bibliotecas virtuales en inglés para la participación en equipos de investigación en salud, siendo el objetivo específico capacitar a los residentes en el manejo de técnicas de lectocomprensión y reformulación de textos de salud y de especialidad.

El perfil del residente al que se aspira incluye el desarrollo de competencias que le permitan conocer las herramientas de búsqueda específica en salud existentes en la red y sus diferencias; localizar información requerida mediante el manejo de herramientas de búsqueda; usar debidamente el diccionario bilingüe inglés-castellano y diccionarios de especialidad; traducir a vista listados de títulos y textos cortos de su especialidad (resúmenes o partes de un artículo científico) y formular un comentario oral en lengua materna sobre la base de la información de su interés localizada en un texto científico en inglés.

Coordinadores docentes: desde 2002, cada año se llevan a cabo las Jornadas de Perfeccionamiento Docente en La Plata (dos como mínimo), a las cuales asisten todos los docentes involucrados en el programa, donde se debaten temas diversos, se consensúan modificaciones relacionadas con los temas y las ejercitaciones de los exámenes y de los trabajos prácticos: además, desde hace algunos años se ha implementado un foro, al cual acceden todos los docentes, y cuyo objetivo es compartir material de enseñanza, hacer comentarios sobre temas relacionados con la marcha de los cursos, y todo otro tema cuya resolución no admita dilaciones.

Acreditación: De acuerdo con la disposición aprobatoria del Curso de Lectocomprensión de Textos en Inglés, los residentes obtienen una certificación otorgada por la Dirección de Capacitación de Profesionales de la Salud.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La adquisición de las competencias arriba mencionadas les ha permitido, y les permite, a los actores involucrados, aprehender las técnicas adecuadas para elaborar glosarios bilingües de su especialidad, exponer en ateneos los resultados de sus búsquedas bibliográficas en inglés, y realizar informes escritos sobre temas de su interés publicados en inglés.

BIBLIOGRAFÍA

- Freire, P. (1994): Ponencia presentada en el Congreso Internacional “Nuevas Perspectivas Críticas en Educación”, Barcelona.
- Huergo, J. et al. (1998): *Fundamentos de los Procesos Educativos*. La Plata: Serie Formación Docente en Salud.
- Miguel, M. A. (2003): “Reflexiones sobre los conocimientos previos”. En: *Novedades Educativas*, 149. Buenos Aires.
- Motrel, E. et al. (2000): *Problemática del sujeto que educa en el área de la Salud*. La Plata: Serie Formación Docente en Salud.
- Rogers, A. (2000): “English for Specific Purposes. English for Scientists”. En: *English Teaching Professional*, 15.
- Santos, H. et al. (2000): *Problemática del Sujeto que Aprende*. La Plata: Serie Formación Docente en Salud.

ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN

¿EL GIRO POST-HERMENÉUTICO? ¿O HACIA DÓNDE VAMOS?

María Inés Arrizabalaga

Universidad Nacional de Córdoba / CONICET

inesarrizabalaga@gmail.com

Cuando me detengo en el presente de los Estudios de Traducción –cuando lo hago desde nuestra periférica República Argentina– consigo materializar su avance en las reuniones científicas celebradas en distintas universidades, institutos terciarios e incluso, por ser la traducción una actividad colegiada, en los eventos organizados por los colegios de traductores. Además de congresos, simposios, jornadas y menos estructuradamente, ciclos de formación y actualización, llegan también a mi mente los programas de estudio de posgrado en Traductología, muy recientes en este país, y desde luego, las carreras de Traductorado e Interpretariado que se dictan en instituciones tanto universitarias como terciarias. Advierto asimismo las condiciones de trabajo de los traductores *freelance* –autónomos– en la Argentina, muchos contratados de hecho, o de palabra, por agencias de traducción locales e internacionales, y muchos sólidamente vinculados con asociaciones que representan la práctica profesional de la traducción en este mundo industrializado y que desde el exterior construyen redes que exceden las fronteras geográficas.

A riesgo de que esta mirada pueda pecar –por parcial– de reduccionista, creo que los Estudios de Traducción en este país han ido siempre ‘a la saga’ de corrientes de pensamiento que se instalan desde los lugares que consideramos centrales. Por otro lado, la condición monolingüe de nuestra sociedad hace que en los programas de estudio de los Traductorados se dedique una amplia porción horaria a la formación en la segunda lengua o lengua extranjera desde la que usualmente se traduce. El resultado de esta combinación: que no nos constituyamos como productores de teoría –o que, en su defecto, teorizamos fagocitando teorías y categorías que nos vienen del otro lado del mar, del Hemisferio Norte en general–; y que durante la formación profesional, los alumnos reciban una instrucción fuertemente orientada a la práctica, con escasas instancias de abordaje de las problemáticas traductorales empleando herramientas técnicas, es que en términos generales nos encontremos desprovistos de teorías y categorías que nos permitan expedirnos con rigor científico sobre las prácticas de la propia disciplina.

Además, quiero señalar, inicialmente, que los avatares en la circulación de los materiales han signado la configuración de la disciplina entre quienes ejercemos la docencia y la investigación en el país. Por un lado, podemos afirmar que las categorías empleadas, en un marco de formación prescriptiva –de contraste con la versión original, y ajuste de la versión en lengua de llegada–, han sido y continúan siendo de corte lingüístico; así, se habla de “pérdida”, “ganancia”, “equivalencia”, “adición”, “sustracción”, “alteración”, y demás categorías cuyas extensiones conceptuales se relacionan con las mencionadas (Nida 2004 [1969]; Nida / Taber 2003 [1969]; Newmark 2004 [1981]; Newmark 2001 [1998]). Por otro lado, en el ámbito de la investigación se han dado algunos pasos en la convergencia entre los Estudios de Traducción y los Estudios Culturales, o la crítica literaria en general, pero es justo señalar que gran parte de esta clase de producción no es siempre de la autoría de aquellos que solo se han formado como traductores. La generalidad de los casos –al menos, la generalidad de mis casos– me indica que esos productores críticos cuentan con una formación adicional a los claustros de traducción.

En esta presentación, voy a referirme a la Post-hermenéutica como una línea reciente de trabajo –con el tiempo tal vez la llamemos ‘tradición’–, me preguntaré hacia dónde vamos en la evolución de la disciplina y buscaré confirmar que la circulación de los materiales, con sus azares, con el nomadismo que a menudo signa y solo a veces prestigia a los investigadores, mucho ha tenido que ver con la divulgación de esta nueva lógica de apropiación del objeto en Estudios de Traducción, al menos en el contexto nacional. Antes de comenzar, dedicaré un momento a la periodización de nuestra disciplina: los Estudios de Traducción para la tradición anglosajona, e indistintamente Traductología en la tradición francesa.

Decimos que la disciplina se institucionaliza a mediados del siglo XX, cuando se plantean los modelos de cuño formalista-lingüístico, también llamados “de tránsito” porque explican el paso de un mensaje desde una lengua de origen hacia la lengua de llegada, con una clara fijación en la correspondencia estructural entre ambas versiones. A la hegemonía de estos modelos suceden los aportes de la Teoría de Polisistemas: una propuesta acerca de la producción, la circulación y el consumo de traducciones en la convergencia con otras disciplinas, como los Estudios Culturales y la Semiótica, y el Funcionalismo alemán, con su perspectiva instrumental de la producción traductora y un criterio de aceptabilidad netamente utilitario. Cabe añadir, por un lado, que el “giro cultural” que impactó sobre las Ciencias Sociales y Humanas –que aquí llamaremos Blandas– también tocó los Estudios de Traducción. De hecho, el nombre de la disciplina fue otorgado por James Holmes en la década del setenta, en el marco de un encuentro en Copenhague a partir del cual comenzó a divulgarse el abordaje sistémico de la traducción (Hermans 2004 [1999]). Por otro lado, los modelos hermenéuticos –en rigor, perspectivas hermenéuticas sobre el lenguaje– no conformaron una escuela, ni se agrupan en ejes. Se trató apenas de formulaciones episódicas por parte de filósofos, poetas, culturólogos, cuyas ideas para una inter-

pretación, o hermenéutica, de la traducción, permiten modelizar el objeto desde el lugar de lo decible, lo inefable y, en definitiva, los límites de la traducción (Gentzler 2004 [2001]).

Como dije, este es el espacio para cuestionarnos sobre el giro post-hermenéutico, y preguntarnos cuál es el curso que pueden estar tomando los Estudios de Traducción en nuestra época. Es una vía para pensar hacia dónde vamos, qué parte de la historia de la disciplina estamos ‘viviendo’. ¿Sabían los hombres del siglo XVI que estaban protagonizando el giro copernicano en la concepción del Universo?, ¿supimos los hombres de las dos últimas décadas del siglo XX que atravesamos la evolución combinatoria del “microscopio lingüístico” y el “macroscopio cultural”, en términos de Maria Tymoczko (2002)?, y ahora, ¿conocemos que estamos en lo que podrían ser los albores de un nuevo rumbo en Estudios de Traducción?

La Post-Hermenéutica surge como una superación de los clásicos abordajes hermenéuticos del lenguaje aplicados a la traducción. Hermeneutas como Walter Benjamin, José Ortega y Gasset, Hans-Georg Gadamer o George Steiner razonan la traducción desde la Filosofía del Lenguaje, desde el acceso al conocimiento a partir de lo que las lenguas pueden comunicar y de las diferencias que existen en cómo lo hacen. En este punto, cabe detenernos además en la aproximación (poli)sistémica a la traducción. La Teoría de Polisistemas explica el modo en que un producto de traducción ingresa a un conglomerado de sistemas, por ejemplo el sistema editorial, la academia, la industria fílmica, u otros circuitos de información; su adaptación a las restricciones y los hábitos de consumo que impone ese grupo de sistemas; y el conjunto de factores que justifican la aceptabilidad de un producto de traducción, independientemente de las correspondencias formales entre la versión en lengua de llegada –considerada ya como un género independiente– y la versión en lengua de origen (Even Zohar, en <<http://www.tau.ac.il/~itamarez/works>>). La Post-Hermenéutica propone la indagación sistémica de los productos de traducción con un metalenguaje derivado de teorías de las Ciencias Duras, específicamente la Física y la Biología. Veamos esto.

En la década del ochenta, tres físicos, Chao Tang, Kurt Wiesenfeld y Per Bak, se propusieron estudiar “el orden en el caos”, es decir: cierta estabilidad en los fenómenos naturales que tiene lugar entre el caos y la catástrofe, un momento intermedio que llamaron “criticalidad auto-organizada”. Se trata de un lapso crítico, en medio del caos y la catástrofe, en que los elementos se organizan sin la aparente intervención de agentes externos. En 1997 se publica el libro *How Nature Works* en el que Bak plantea que la criticalidad auto-organizada puede detectarse en sistemas tan dispares como la formación de los niños en la escuela, la dirección en que se desplazan las gotas de lluvia sobre los árboles, el tráfico en ciudades densamente pobladas, la disposición de los médanos, o la topografía de los fiordos en las costas recortadas de Noruega. Dos años después, Bo Kampmann Walther publica un compendio de ensayos sobre la criticalidad auto-organizada como un modelo para entender los procesos de producción de significado en

las Ciencias Blandas, especialmente en la Semiótica. Se titula *Meaning. Self-Organised Criticality, Emergence, Catastrophe Theory, and Linguistic Theory: Four Preliminary Studies with Special Emphasis on the Concept of Meaning* (1999).

Ahora bien, entre los años 1998 y 2002 se suscita un debate en torno a la Teoría de Polisistemas. Todo comienza con el artículo de Rachel Weissbrod (1998), “A framework for Research in the Tel Aviv School of Semiotics and Poetics”. En él se critica el determinismo de las miradas sistémicas sobre la traducción, y se pone sobre el tapete la solución de continuidad de la Teoría de Polisistemas, que fluye cada vez más en convergencia con otros saberes y disciplinas. A esto sigue una contribución de Andrew Chesterman y Rosemary Arrojo (2000) sobre la necesidad de operar desde un punto netamente lingüístico en los Estudios de Traducción, y la severa crítica a esas palabras, en el artículo de Rakeffet Sela-Sheffy (2000), quien habla de un “potencial en suspenso” en los Estudios de Traducción, al dejar de lado el enfoque cultural. Estas discusiones sobre los límites de la Teoría de Polisistemas y el tratamiento sistémico en general de los productos de traducción, por ejemplo con categorías de Pierre Bourdieu o Niklas Luhmann (Hermans 2004 [1999]), han avivado la necesidad de derivar un metalenguaje de las Ciencias Duras y ejecutarlo sobre el objeto de la disciplina. No es un dato menor que, ante la puesta en jaque del estatus del conocimiento y sobre todo del modo de generarlo, se recurra a cajas de herramientas de la Física y la Biología, que en el canon científico occidental han revestido pretensiones indiscutibles de objetividad.

El *quid* de mi intervención es señalar las relaciones interculturales e intersistémicas en las poéticas de una selección de autores de *fantasy* épico; en sus obras, las variables en los formantes genéricos pueden comprenderse como hechos de traducción intercultural y, lo que es más, como marcadores locales de un caos que se auto-organiza en las propuestas individuales, antes de desatar la catástrofe. Es esta una mirada post-hermenéutica sobre un caso de traducción que, ciertamente, excede los límites del pasaje interlingüístico, para situarnos en la traducción intercultural e intersistémica. En primer lugar, ¿qué entendemos por “intercultural” y después, por “intersistémica”?, ¿y cómo puede aplicarse el metalenguaje de la criticalidad auto-organizada para explicar este caso en el marco de los Estudios de Traducción?

Para empezar, presentaré los textos de trabajo: la trilogía *The Lord of the Rings* de J. R. R. Tolkien, la pentalogía de Ursula Le Guin, *Earthsea* y *La saga de Los Confines* de Liliana Bodoc. La producción de estos autores puede inscribirse en el *fantasy* épico. Por razones de tiempo, no me detendré en un análisis pormenorizado de los formantes genéricos típicos; baste con indicar apretadamente que en los tres se reiteran: la representación de un mundo secundario, un mundo posible o mundo otro; un orden del Bien desestabilizado por las amenazas del Mal; la elección de un héroe o un grupo de héroes a quienes toca la tarea de restaurar el equilibrio perdido; travesías y batallas; intrigas, decepciones, aprendizajes; el retorno de los héroes y la consolidación de una memoria activa para el almacenamiento y la recuperación inmediata de la sabiduría al servicio de la continui-

dad grupal. Frodo debe deshacerse del Anillo en el Monte del Destino para que la Tierra Media ya no sufra el peligro del Ojo de Sauron; Ged tiene que batirse contra males diversos, la soberbia, la desigualdad, la muerte, la discriminación, a fin de restaurar el orden en el Archipiélago; Dulkancellin y Thungür pretenden demorar el arribo de los hombres de la Cofradía del Recinto a sus Tierras Fértiles.

A la hora de definir las obras de este corpus en una línea de continuidad, o sea: al construir una serie literaria, propongo como conectores los lazos interculturales. Esto me deja, entonces, entender las variables locales en las poéticas de autor como instancias de traducción intercultural. Tolkien decide crear una mitología para Inglaterra en un proyecto conjunto con su amigo y colega Charles Staples Lewis (Carpenter 1977); para ello, convoca elementos de los imaginarios celta, galés y nórdico en general. Le Guin toma elementos de las sagas nórdicas tradicionales y a ellos agrega valores y estereotipos procedentes del taoísmo, el feminismo y el ecologismo. Por su parte, Bodoc formula un imaginario basado en el acervo folclórico autóctono, reescribe los archivos de la cultura precolombina, ágrafa y transcripta de la oralidad al papel, poética y figurada en metáforas que se recrean con una prosa lírica envolvente. Las peculiaridades de cada poética se ligan, por supuesto, a las condiciones de producción textual y, así, las variables locales se consideran singularidades emergentes: hablo de una tipicidad que procede del ámbito local de cada uno de los autores.

Ahora bien, comprendamos los contextos de producción a modo sistemas, el *fantasy* épico como un sistema y también los imaginarios convocados en cada obra bajo la especie de sistemas. Al enlazar el corpus en una serie literaria, y definir un criterio de identificación local en los formantes genéricos de las sagas consigo modelizar, o sea: obtengo un modelo, un artefacto que representa la serie y que se representa como el resultado de un conglomerado de sistemas, o polisistema. Por consiguiente, la interculturalidad que se materializa en las variables locales como emergentes contextuales supone la relación intersistémica, o varias relaciones intersistémicas, de las obras, a saber: enlaces entre contextos de producción y contextos de enunciación con imaginarios y discursos circulantes propios, ajenos los unos a los otros, y propios para cada quien.

Anuncié que la criticalidad auto-organizada es un momento intermedio de equilibrio entre el caos y la catástrofe y que el metalenguaje pertinente a ese estado crítico, contradictoriamente estable, puede desplazarse desde fenómenos del Mundo Natural para ser aplicado a fenómenos o casos de estudio en las Ciencias Blandas. Los sistemas en el Mundo Natural se clasifican en simples –estáticos, que no registran cambios– y complejos –sujetos a dinámicas o evoluciones que generan cambios–. Así, el sistema o conglomerado de sistemas –polisistema– que enmarca esta serie constituye un sistema complejo. En él las emergencias locales, las variables que estigmatizan las poéticas de cada autor y que permiten, a su vez, referir las mutaciones del género,

justifican el dinamismo del sistema. Entonces, podríamos interpretar el caos como el abrumador abanico de posibilidades de sistemas intervinientes en cada obra en particular y en cada serie, y la criticalidad auto-organizada como el lapso intermedio en que los emergentes locales se tornan identificables y se realizan en procesos de significación. En cuanto a la catástrofe, la figuramos en las obras y en 'hacer de la obra la obra': en la masa discursiva, entre crítica de las obras y teorías en torno a la constitución de la serie, que deviene de una obra y una serie literaria.

¿Que lo mismo pueda decirse con otros metalenguajes?, ¿y que lo mismo pueda decirse sin este metalenguaje en particular? No puede ser más cierto. Como es también cierto —y lo postulé ya— que la Traductología siempre ha derivado cajas de herramientas de otras disciplinas. Que apelar a teorías y categorías de esas otras disciplinas implica un funcionamiento y dinámicas en la convergencia. Y que por primera vez en la evolución de esta disciplina, y a partir de su institucionalización, se ha planteado la urgencia de rever el estatus del conocimiento generado en el marco de los Estudios de Traducción, y frente a otras disciplinas. Entonces recurrir a un metalenguaje de la Física y la Biología no debe importarnos por poner en jaque la solución de continuidad de una teoría, como la de los polisistemas, ni mucho menos de esta disciplina. En lo que debemos reparar es en el rango que le otorgamos al conocimiento generado y mediado por el metalenguaje de la Física y la Biología. Y como sostuve en ocasiones anteriores, esto no nos perturba solo en relación con el conocimiento del objeto que nace de la manera de aproximarnos al objeto, sino en cuanto a lo que revela sobre el modo de hacer ciencia en las Ciencias Duras y en las Blandas. Pueden discutirnos que los objetos de las Duras revisten otra naturaleza, que pertenecen al mundo empírico, al mundo de lo tangible; sea como sea el objeto es externo al sujeto en las Duras y las Blandas, y para hablar de él, tenemos que 'detenerlo' y 'traspasarlo' de contexto. Pero para continuar y profundizar esta línea de pensamiento tendría que ampliar el espectro mi discusión.

Y quedan temas pendientes, claro, por ejemplo: la ontología de los modelos en las Duras y en las Blandas, la predictibilidad en unas y otras. Ya lo he discutido en otras presentaciones y escritos y, aparte, nos apremia el tiempo. Por eso, diré por ahora que la Post-Hermenéutica nos sugiere un metalenguaje, define la especificidad de los objetos y nos interpela acerca de la generación de conocimiento en los Estudios de Traducción. Si se definirá o no como una tradición, si ocurrirá el tal 'giro post-hermenéutico', no lo sabemos hoy. Lo conoceremos con el tiempo, que —tarde— nos dejará distinguir 'hacia dónde vamos', 'hacia dónde fuimos', o sea: adónde desembocamos. Por el momento, están esa línea de pensamiento y los temas pendientes para enriquecer nuestras presentaciones, y algunas preguntas: ¿en qué otros objetos puede utilizarse el metalenguaje de la criticalidad auto-organizada desde los Estudios de Traducción?, ¿qué rol adicional puede cumplir el trabajo empírico en la disciplina?, ¿cómo enseñamos la Post-Hermenéutica en nuestro contexto?, ¿cómo la aplicamos a la formación de corte eminentemente práctico en los Traductorados

locales? Para respondernos tal vez nos encontremos el próximo año en esta misma sala y por la misma época.

BIBLIOGRAFÍA

- Bak, P. (1997): *How Nature Works: The Science of Self-organised Criticality*. Nueva York: Oxford University Press.
- Bodoc, L. (2004) [2000]: *Los días del venado*. Bogotá: Norma.
- Bodoc, L. (2004) [2002]: *Los días de la sombra*. Bogotá: Norma.
- Bodoc, L. (2004): *Los días del fuego*. Bogotá: Norma.
- Carpenter, H. (1977): *J. R. R. Tolkien: A Biography*. Londres: Allen & Unwin.
- Chesterman, A. / Arrojo, R. (2000): “Shared Ground in Translation Studies”. En: *Target*, 12, 1. Even-Zohar, I.: S/d. En: <<http://www.tau.ac.il/~itamarez/works>> [Último acceso: 01-05-2010].
- Gentzler, E. (2004) [2001]: *Contemporary Translation Theories*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Hermans, T. (2004) [1999]: *Translation in Systems. Descriptive and System-oriented Approaches Explained*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Kampmann Walther, B. (1999): *Meaning. Self-Organised Criticality, Emergence, Catastrophe Theory, and Linguistic Theory: Four Preliminary Studies with Special Emphasis on the Concept of Meaning*. Odense: Institut for Litteratur, Kultur og Medier, Syddansk Universitet.
- Le Guin, U. (2004a) [1968]: *The Farthest Shore*. Nueva York: Bantam Books.
- Le Guin, U. (2004b) [1968]: *The Wizard of Earthsea*. Nueva York: Bantam Books.
- Le Guin, U. (2004c) [1971]: *The Tombs of Atuan*. Nueva York: Bantam Books.
- Le Guin, U. (2004d) [1990]: *Tehanu*. Nueva York: Bantam Books.
- Le Guin, U. (2004e) [2001]: *The Other Wind*. Nueva York: Bantam Books.
- Nida, E. (2004) [1964]: *Toward a Science of Translating*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Nida, E. / Taber, Ch. (2003) [1969]: *The Theory and Practice of Translation*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Newmark, P. (2004) [1981]: *Approaches to Translation*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Newmark, P. (2001) [1998]: *A textbook of Translation*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Sela-Sheffy, R. (2000): “The Suspended Potential of Culture Research in TS”. En: *Target*, 12, 2.
- Tolkien, J. R. R. (1982a): *The Lord of the Rings - Part I: The Fellowship of the Ring*. Nueva York: Bantam Books.

- Tolkien, J. R. R. (1982b): *The Lord of the Rings - Part II: The Two Towers*. Nueva York: Bantam Books.
- Tolkien, J. R. R. (1982c): *The Lord of the Rings - Part III: The Return of the King*. Nueva York: Bantam Books.
- Tymoczko, M. (2002): “Connecting the Two Infinite Orders. Research Methods in Translation Studies”. En: *Crosscultural Transgressions. Research Methods in Translation Studies II*. Cornwall: St. Jerome Publishing.
- Weissbrod, R. (1998): “Translation Research in the Framework of the Tel Aviv School of Poetics and Semiotics”. En *Meta*, 43, 1.

LA TRADUCCIÓN COMO TRABAJO EN COLABORACIÓN

TRADUCCIÓN DE POEMAS DE CARTER REVARD

Márgara Averbach

Universidad de Buenos Aires

margara.averbach@gmail.com

El trabajo presenta un caso de traducción de poesía que cruza tres culturas, dos en el original (ya que la poesía de Carter Revard, un autor ponca, es netamente mestiza, tanto estadounidense como ponca) y una en la traducción (la cultura argentina). Este tipo de traducción (de textos que podríamos llamar poscoloniales) es compleja no solamente en lo lingüístico sino sobre todo en lo cultural y muchas veces, es muy difícil encontrar equivalencias, resolver problemas de transmisión de ideas y ver la mejor forma de trasladar al idioma meta la forma en que las visiones del mundo no occidentales modifican y enriquecen idiomas nacidos en Occidente, como el inglés.

Desde mi punto de vista, en algunos de esos casos, la colaboración posible con el autor es un camino importante. Yo traduje algunos poemas de Carter Revard y me comuniqué con él por correo electrónico para consultarle problemas que encontraba en las traducciones. Este trabajo muestra el proceso de la traducción en dos poemas en particular: “Driving in Oklahoma” y “Coyote Tells Why He Sings”, y llega a la conclusión de que a veces los comentarios del autor pueden incluirse como notas al pie porque aclaran mucho al público de la traducción y es una forma más en que el traductor puede ser puente entre autor y lectores del idioma meta. Se comenta también las formas inesperadas en que la traducción puede influenciar a la creación en el original.

LA TRADUCCIÓN COMO TRABAJO EN COLABORACIÓN: POEMAS DE CARTER REVARD

Conocí a Carter Revard en Internet. Cuando traduje poemas para estudiantes de la UBA, le pedí ayuda por correo electrónico y trabajamos así varias veces.

Antes de explicar el tipo de problema que resolvimos, quiero aclarar brevemente mi posición en cuanto a la traducción de poesía. Hay quienes creen imposible traducir recursos específicamente poéticos como la rima y creen que se debe traducir solamente el sentido de las palabras

y copiar la presentación gráfica del poema en la hoja. Yo creo que traducir un poema es copiar en lo posible los recursos, lo cual exige una traducción que se aleja de ciertos detalles de sentido (aunque nunca del sentido general).

La poesía de Revard está marcada por su visión ponca-osage del mundo y su profundo conocimiento de lo europeo (se especializa en literatura inglesa medieval). Es una poesía densa y difícil y yo le debo mucho: me explicó con paciencia cosas que eran muy evidentes para él y, cuando hizo falta, criticó con dulzura mis malas lecturas. Mis traducciones mejoraron mucho con su ayuda.

“THE COYOTE” / “EL COYOTE”

Uno de los problemas en la traducción de este poema¹ fue encontrar un equivalente para *blackjack*, nombre de un árbol local, sin traducción al castellano. Carter me lo describió:

Un “blackjack” es una especie de roble que crece en las Colinas Osage, donde nació. Es un árbol chiquito, desprolijo e indomable. Tiene hojas gruesas de un verde muy oscuro, brillante... y cuando hay una tormenta de lluvia, las grandes gotas suenan con mucha fuerza sobre esas hojas (6 de junio, 1997). (Ver original en Apéndice, I)

La descripción de Carter es poesía y si estos poemas se publicaran en castellano, creo que habría que traducir el mensaje y agregarlo como nota al pie.

Yo no quería mantener la palabra “*blackjack*” en inglés, como se ha hecho². Primero, porque un cambio de idioma modifica absolutamente la sonoridad del poema. Segundo, porque los lectores de traducción no conocen el idioma original. “*Blackjack*” les transmitiría solamente el “exotismo” del árbol; no tendrían siquiera la imagen de la “oscuridad” implícita en el *black*.

La descripción de Carter me dio la idea de conservar esa oscuridad. Traduje: “*In dust, on stiff blackjack leaves, on lichened rocks*” como “en polvo, sobre hojas tiesas, oscuras de árboles, sobre líquenes y rocas”, sin especificar la especie del árbol.

Ese era un problema de léxico pero lo importante de la colaboración se da en el nivel cultural. Por ejemplo: yo entendía el verbo “*made*” en “*made music*” como una solidificación de la música, una conversión de notas en escultura, pero desconocía los detalles culturales. Carter escribió:

1 “The Coyote”. En: *Ponca War Dancers*. Oklahoma: Point Riders Press (1980); también como “Coyote Tells Why He Sings”. En: *Winning the Dust Bowl* (2001). La versión traducida es la primera.

2 Por ejemplo, Silvina Ocampo mantiene “*bobolink*” en su traducción de un poema de Emily Dickinson.

Como ves, Trueno le dio la voz y lo despertó; y la Tormenta de Truenos le dio la música y con el agua de lluvia que trajo, la Tormenta movió las piedras y así cambió el tono musical de lo que él oía que decía el agua y así el Sonido se convirtió en Música. O, como dice el último verso del poema: “La tormenta HIZO música, cuando cambió mi mundo”. Coyote había oído solamente sonidos hasta ese momento; y entonces, cuando el sonido del agua cambió de tono y varió hacia una nota más profunda, él se dio cuenta: esto es más que sonido, esto es Música. Y después, claro, tuvo que cantar, sin duda alguna tuvo que cantar. Me di cuenta, después de haberle puesto al poema “El Coyote”, que los lectores podrían no entender que lo que está diciendo el coyote realmente es una manera de CONTAR por qué canta. Y cualquiera que haya escuchado a los coyotes bajo una luna brillante sabe que no están “aullando” solamente, están CANTANDO, y cantan porque aprendieron a oír la MÚSICA del mundo, no solamente los SONIDOS del mundo.³ (7 de octubre, 2002) (ver 2).

El mensaje describe el mito de base, que cualquier lector ponca recuerda cuando lee este poema, porque, como se sabe, la información cultural básica y tácita de todo texto literario es enorme. Para ayudar a los lectores de otra cultura, se debería agregar esto a la traducción como nota al pie. Yo ya conocía el mito, pero las mayúsculas de Carter me ayudaron a repensar la traducción de “MADE music”. Al principio, yo había elegido el verbo “hacer”; después del correo, me di cuenta de que el verbo “hacer” coloca demasiado (en expresiones como “hacer música” y decidí cambiarlo por “fabricar”, un verbo que No coloca.

“DRIVING IN OKLAHOMA” / “EN AUTO EN OKLAHOMA”

Carter me mandó este poema⁴ para un trabajo que escribí sobre tecnología europea desde una perspectiva amerindia (Averbach 2001):

El contraste más profundo es entre la música natural y la música tecnológica. El pájaro hace de la Tierra su hogar con el canto y en cierta forma, también lo hacen los seres humanos, pero tal vez nosotros nos olvidamos de que la tecnología no es la verdadera fuente de la canción, solamente un tipo de médium, y de que nuestro movimiento rápido –siempre vamos a alguna parte– a veces puede “cruzarse” con el verdadero canto que no está confinado a las “rutas” y las “máquinas”. También estaba haciendo un juego de palabras con “country music” porque el género principal de música que se pasa a lo largo de la Ruta #66 en los Estados Unidos es la música COUNTRY (que significa “campo”, en inglés). Así que, en el poema, estoy contrastando esa “Música Country” grabada con la música del campo natural, las canciones que hay en el aire, las canciones de los pájaros [...] Y el contraste me llega violentamente a mí, escritor, cuando, en la comodidad y soledad de un auto que va a toda velocidad, con la música de la radio a pleno volumen por las ventanillas abiertas, bruscamente veo y oigo a una alondra que vuela junto a la autopista frente a mí, cantando mientras vuela... Tienen pechos muy amarillos

3 En la traducción, copio la diferencia especial que hace Carter entre *hear* (oír) y *listen* (escuchar)

4 “Driving in Oklahoma”. En *Ponca War Dancers*. Op. cit. (25).

y brillantes (esos pájaros), un abrigo o chaleco negro hermoso que se curva por encima, hasta el cuello [...] En el lugar en que yo estaba manejando por la Ruta #75 cuando esa alondra se cruzó frente a mi auto, la ruta es una cinta recta de cemento que va de sur a norte a través de una pradera de pastos altos que se mueve en el viento y yo estaba pasando justo en el estación de cortejo, cuando los machos están mostrándose y cantando y compitiendo para conseguir compañera [...]

En la primera parte del poema me refiero a que me sentía “libre” de cualquier tipo de peso y comparo ese sentimiento con la sensación física que tiene que tener un astronauta cuando, camino a la luna, está en el punto en el que la GRAVEDAD de la Tierra deja paso a la GRAVEDAD de la luna. Hay una alegría enorme en “no tener peso”, una sensación que conocemos porque sabemos cómo es cuando uno juega en una de esas hamacas de la plaza y llega a la parte más alta del movimiento y empieza a caer de nuevo, una especie de dulzura interna cerca del corazón, en la “boca del estómago” [...] En esa cápsula, parece que es la Tecnología la que nos hace libres. Pero en el poema, describo cómo, mientras iba a toda velocidad, vi y oí a la alondra que cruzó justo delante de mí, cantando mientras volaba. Así que me detuve en la banquina, busqué un sobre y una lapicera y escribí el primer borrador del poema. Es sobre la forma en que en ese instante, me recordaron un hecho simple: el campo (country) está definido “totalmente con canción”, este campo de Oklahoma es el campo de la alondra primero y después, el campo de la música western o country. Y la canción del pájaro me hizo querer volver a moverme a través de ese campo natural y tratar de “ver” cómo el pájaro, mientras cantaba, se movía “tan fácil”. (14 de octubre, 1998) (3)

Las explicaciones confirmaron aspectos de mi lectura, por ejemplo, la importancia de los cortes gráficos y las oposiciones música country versus música de la alondra, tecnología versus naturaleza. No hay duda de que la no conservación del juego de palabras entre “música country” y “música del campo” (imposible en castellano) es la gran pérdida en la traducción de este poema. Pero además, Carter me corrigió un error de lectura en cuanto al tono y así, impidió un error fatal en el tono general de la traducción.

La corrección es un ejemplo de la grieta entre las culturas ponca y europeo-americanas, como la mía. Yo pensé que el auto había golpeado al pájaro y lo había matado porque para nosotros, la muerte de un pájaro no es un precio muy alto a pagar por una epifanía humana. Pero Revard viene de una cultura en la que un ser humano no vale más que cualquier otro elemento de la naturaleza; al contrario, todos somos parientes. Me señaló una verdad evidente. Si no hay tristeza en el poema, no hay *pérdida* explícita, el pájaro no puede estar siquiera herido. Yo revisé la traducción con eso en mente.

CONCLUSIONES

Las literaturas amerindias se escriben desde lugares culturales muy complejos. Carter Revard escribe en inglés, el idioma del conquistador, pero su poesía es parte de la lucha para defender

la visión ponca del mundo. Es una poesía híbrida que cambia al inglés para expresarse. Revard, como Joy Harjo y Gloria Bird (1997), “reinventa el lenguaje del enemigo”. En la traducción, se maneja otro lenguaje imperial europeo, el castellano, y las opciones de la traductora (yo, en este caso) nacen en otra cultura mestiza, la argentina.

LA OPERACIÓN INVOLUCRA NEGOCIACIONES ENTRE MÁS DE DOS CULTURAS

Hay traductores que creen que el contacto entre el/la autor/a y el/la traductor/a es siempre negativo⁵. Al contrario, yo pienso que puede ser muy útil. Que las explicaciones del autor ayudan a tender puentes entre tantos lenguajes y culturas y que deberían transmitirse a los lectores de la traducción; por ejemplo, como notas al pie, donde no cambian el ritmo del texto. Así, son puentes entre los lectores y conocimientos básicos de la cultura del original que los lectores primarios ya poseen.

BIBLIOGRAFÍA

- Averbach, M. (2001): “Technology, “Magic” and Resistance in Native American Women Writing”.
En: *Femspec*, 2, 2, pp. 7-17.
- Barthes, R. (1975): *El grado cero de la escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1985): *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Barcelona: Planeta.
- Harjo, J. / Bird, G. (eds.) (1997): *Reinventing the Enemy’s Language. Contemporary Native Women’s Writing of North America*. Nueva York: Norton.

Textos

Revard, C. *Ponca Warriors*.

Revard, C. *Winning the Dust Bowl*.

5 Rolando Costa Picazo (traductor de Raymond Carver y William Faulkner, entre otros conocidos autores estadounidenses) tiene esta opinión, expresada en varias mesas redondas.

APÉNDICE

A. Poemas y traducciones

The Coyote (Coyote Tells Why He Sings)

There was a little rill of water, near the den,
That showed a trickle, all the dry summer
When I was born. One night in late August it rained,
The thunder waked us. Drops came crashing down
In dust, on stiff blackjack leaves, on lichened rocks,
And the rain came in a pelting rush down over the hill,
The wind blew wet into the cave; I heard the sounds
Of leaf-drip, wet rustle of soggy branches in gusts of wind.

And then the rill's tune changed: I heard a rock drop
And set new ripples gurgling in a lower key
Where the new ripples were, I drank, next morning,
Fresh muddy water that set my teeth on edge,
I thought how delicate that rock's poise was,
The storm made music, when it changed my world.

El Coyote (Coyote explica por qué canta)

Había un arroyuelo, un sendero de agua, cerca del cubil,
y mostraba un hilito todo el verano seco,
cuando nació. Una noche, a fines de agosto, llovió...
el Trueno nos despertó. Las gotas rompieron como olas
en polvo, sobre hojas tiesas, oscuras de árboles, sobre /líquenes y rocas.
Y la lluvia vino a la carrera, a cántaros, colina abajo,
el viento sopló, húmedo, en la cueva; oí los sonidos
de las gotas de agua que caían en las hojas, el crujido del /viento en ramas empapadas.

Y después, la canción del arroyuelo cambió, oí caer una /piedra
que hizo ondas nuevas, borboteó otra vez en una nota más /baja.
Donde estaban las ondas nuevas bebí, a la mañana siguiente,

B. Original de los mensajes de Carter Revard

A blackjack is a kind of oak tree that grows on the Osage Hills where I was born. It is a small, untidy and indomitable tree. Its leaves are thick and glossy dark green, not quite as holly-leaves and when there is a rainstorm, the big drops sounds very loud on these leaves.

I'm glad Coyote stepped forward and let you find him. As you see, he was given his voice by Thunder, who waked him; and music was given to him by the Thunder-storm, and by the rain-water it brought, moving the stones in such a way that they changed the musical key of what he heard the water saying, so that Sound became Music. Or, as the last line of the sonnet says: “The storm MADE music, when it changed my world”. Coyote had heard only sounds; and then, when the sound of the water changed its key, transposing to a deeper note in such a way that he realized: this is more than sound, this is Music. And then of course he absolutely had to sing. I realized, after having earlier titled the poem simply “The Coyote”, that readers might not understand that what the coyote is saying DOES tell why he sings. And someone who has listened to coyotes under a bright moon will know that they are not just “howling”, they are SINGING, and they sing because they have learned to hear the MUSIC of the world, not just its SOUNDS.

The deeper contrast is between the natural music and the technological. The bird makes the earth its home by song, and in some ways so do human beings, but we may forget that the technology is not the real source of the song, only a kind of medium, and that our fast motion, always going somewhere, may at times “cross” with the real singing which is not confined to “roads” and “machines”. I was making a word-play also on “country music” in the poem, since the main genre of recorded music played along US Route #66 is COUNTRY MUSIC. So in the poem I am contrasting this radio-broadcast “Country Music” with the music of the (natural) country, the roadside music, the songs in the air from the birds... And the contrast strikes home to me as writer when, in the comfort and isolation of a speeding car, with the radio music blasting out my windows, I suddenly see and hear a meadowlark fly across the highway just in front of me, singing as it flies... They have very bright yellow breasts, a great black bib or vest curving down into and up out of it at their throats... Where I was driving, US #75, when this meadowlark crossed in front of my car, the road is a straight north-south ribbon of concrete through rolling tallgrass prairie, and I was driving during the courting season when the males are all displaying and singing and competing for mates...// In the first part of the poem I referred to how “free” of heavy burdens I was feeling, and compare this feeling to that physical feeling an astronaut must have, when on the way to the moon, at that point where the GRAVITY of earth gives way to the GRAVITY of the moon. There is an exhilaration in being “weightless”, a feeling you and I would know from what it is like in one of those children's swings when you reach the top of the swing and start back down —a kind of inner sweetness near the heart, at the “pit of

the stomach”... In that capsule, it seems to be Technology which sets us free. But in the poem I describe how, speeding along, I saw and heard the meadowlark cross just in front of me, singing as it flew. So I pulled over to the road-shoulder, found an envelope and pen, and wrote the first draft of the poem. It is about being reminded of a simple fact: the Country is “defined wholly by song”, this Oklahoma country is Meadowlark Country before and after it is Country and Western Music country. And the bird’s song made me want to move again through that natural country, and try to “see” how that bird, even while it sang, was moving “so easy while it flies”.

LA LINGÜÍSTICA CRÍTICA Y LA FORMACIÓN EN PORTUGUÉS LENGUA EXTRANJERA

Luis Alejandro Ballesteros

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Lenguas

alejandroballesteros@yahoo.com

En estas páginas nos proponemos vincular la noción de “lingüística crítica” propuesta por Rajagopalan (2003; 2004) con la noción de “lengua nacional” (Orlandi 2001), para contribuir a someter a análisis postulados de hondo arraigo en la enseñanza del portugués como lengua extranjera en la Argentina, principalmente los referidos a la obligación ética de enseñar prescriptivamente la norma estándar —“*norma-padrão*”— del portugués brasileño, en detrimento de las variedades estigmatizadas, a las que comúnmente se reduce a fenómenos lingüísticos marginales o periféricos, presentados a modo de ejemplos exóticos, cuando no registrados como simples “errores” sobre los que se llama la atención y se aconseja evitarlos.

Podemos observar que el ideal de homogeneidad lingüística del portugués como lengua extranjera presente en los manuales o métodos más diversos es una continuidad del proceso de homogeneización del portugués como lengua nacional del Brasil estudiado por Orlandi (*ibid.*: 24), quien señala que la cuestión de la lengua nacional está ligada al proceso de gramatización¹ brasileña del portugués que se inició en la segunda mitad del siglo XIX, momento desde el cual Brasil tiene sus propios instrumentos lingüísticos de gramatización, diferentes de los de Portugal. El proceso de gramatización es necesario en la constitución de una lengua nacional para que un país —en este caso, Brasil— no solo sepa qué lengua habla sino que además sepa que sabe esa lengua.

Orlandi (*ibid.*: 18) destaca que la disputa por una gramática y por una literatura se articula con el proyecto de organización de la nación brasileña, y que el estudio de la lengua es necesario unir el conocimiento sobre la lengua con la constitución de la lengua misma, para tener así una perspectiva crítica en relación con el movimiento de la ciencia y para ver cómo la unidad del

¹ Orlandi toma de Auroux (1992) la noción de “gramatización” para referirse al proceso de descripción de una lengua con base en la gramática y el diccionario, que se conciben como las dos tecnologías que constituyen los pilares del saber metalingüístico.

Estado se materializa en varias instancias institucionales, entre las que se cuenta la construcción de la unidad de la lengua, del saber sobre ella y de los medios para su enseñanza. Subraya Orlandi (*ibid.*):

[...] A gramática, e o dicionário, enquanto objetos históricos disponíveis para a sociedade brasileira são lugares de construção e de representação dessa unidade e dessa identidade (Língua/Nação/Estado).

Puesto que las gramáticas son instrumentos históricos primordiales en la constitución de la “lengua nacional”, Orlandi (*ibid.*: 19) se pregunta qué forma debería tener hoy una gramática del portugués brasileño, en un momento en que la relación ya no es más, como en el período fundacional de la nación, entre brasileños y portugueses, sino entre brasileños y brasileños en su propia lengua. Esta pregunta no desconsidera, a su vez, que el portugués brasileño fue inicialmente una lengua de colonización. Con la insistencia en la historicidad del saber metalingüístico y en los efectos de ese saber sobre el objeto que, en principio, describen, Orlandi se posiciona respecto de la dimensión política de la ciencia en general y de las ciencias del lenguaje en particular, y destaca que “[...] *estas não são um saber desprovido de engajamento e de conseqüências práticas; elas estão irremediavelmente ligadas a línguas, a territórios, a indivíduos que falam umas e habitam outros [...]*” (*ibid.*: 14).

Así, es importante recordar siempre que el saber metalingüístico es una construcción histórica imbricada con la política lingüística en sus fundamentos y en sus efectos, y es preciso llevar la problemática de la “lengua nacional” al campo de las relaciones entre variedades de lengua, en nuestro caso, variedades del portugués brasileño. Cabe recordar aquí la afirmación de Gnerre (2009: 6) acerca de que una variedad lingüística vale lo que valen sus hablantes, esto es, está en relación con el poder y la autoridad de determinados hablantes en la sociedad. Una consecuencia de ello es, como señala el mismo autor, que determinadas personas son discriminadas en la sociedad por la manera en que hablan, fenómeno muy frecuente en Brasil.

Podemos preguntarnos qué posición ha de adoptar la formación lingüística y gramatical de futuros profesores de Portugués como lengua extranjera ante esta evidencia. ¿Ha de repetir la tradición gramatical autorizada, frecuentemente defendida con base en la inclusión social que el dominio de la norma culta garantizaría? ¿Ha de someter a análisis esa tradición? ¿Qué tipo de análisis? ¿Desde dónde? ¿Desde qué posición teórica? ¿Con qué propósitos?

Defendemos la necesidad de rever la enseñanza normativista de la gramática portuguesa en la formación docente en Portugués lengua extranjera. El solo hecho de reconocer que la lengua descrita en las gramáticas tradicionales es una construcción histórica, y no solo de la descripción metalingüística, sino de la lengua misma, es base suficiente desde la cual partir. Se agrega a ello la actitud investigativa que es deseable que sea parte de la relación de todo docente con

la lengua en la que se forma, en la que se ha formado o que enseña. Y esa actitud investigativa no se disocia del posicionamiento crítico, entendido básicamente como necesidad de explicitar supuestos teóricos.

La palabra “crítica” tiene diversas acepciones en la ciencia y en las ciencias del lenguaje en particular. Interesa recuperar aquí la que es probablemente su formulación más interesante en la lingüística brasileña actual: la de Kanavillil Rajagopalan.

Rajagopalan define lo que entiende por lingüística crítica en diversos lugares de su producción, entre los que se destacan los libros *Por uma lingüística crítica* (2003) y *A lingüística que nos faz falar. Investigação crítica* (2004), del que es organizador junto a Fábio Lopes da Silva. En el primero de estos libros (Rajagopalan 2003: 7) el autor parte de destacar algo aparentemente obvio, pero que es frecuentemente olvidado: que pensar sobre el lenguaje implica pensar sobre la naturaleza humana misma y sobre la cuestión de la ciudadanía. Destaca asimismo que es preciso rever algunos postulados fundadores de la lingüística, respecto de la cual sostiene que debe haber una mayor interacción entre el lingüista y el lego (o no especialista), entendida esa interacción en términos dialógicos, como una conversación de ida y vuelta, y no como divulgación monológica de un saber experto. Traza un paralelo entre la interacción lingüista-lego y la enseñanza de la lingüística a los alumnos universitarios de grado:

Aprender a falar com o público geral não é muito diferente de aprender a ensinar. O conteúdo por si não convence ninguém. É preciso pensar as formas de se comunicar. E [...] voltar-nos sobre nós mesmos, vez por outra, e perguntar se não haveria espaço para repensar e rever as nossas posições [...]. (ibid.: 11)

Sobre la noción de “lingüística crítica” especifica:

Quando me refiro a uma lingüística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma lingüística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral. Como dizia Horkheimer, a teoria crítica se distingue da teoria em seu sentido tradicional ao partir de uma importante premissa que é de ordem existencial: que as coisas podem ser diferentes da maneira em que se encontram. Ou melhor, é possível mudar as coisas, ao invés de nos contentar em simplesmente descrevê-las e fazer teorias engenhosas a respeito delas. (ibid.: 12)

Uno de los postulados que según Rajagopalan la lingüística debe rever es el de su neutralidad como ciencia, la autonomía que en su momento fundacional precisó afirmar. Cabe preguntarse qué relación existe entre la lingüística crítica de Rajagopalan y el Análisis Crítico del Discurso. El propio autor por momentos aproxima y hasta llega a equiparar una y otro (*ibid.*: 123), y en

ocasiones establece diferencias tajantes, como cuando apunta en Wodak una perspectiva más tradicional y afirma que

[...] o que de fato deveríamos reivindicar é que não há como separar teoria e prática, análise e interpretação, diagnóstico e terapia. Fazer uma coisa é já estar fazendo a outra. (*Rajagopalan 2004: 35, énfasis en el original*).

Si las gramáticas son discursos inscritos en la historia, y si aquello que es objeto de descripción gramatical es la variedad lingüística prestigiada que se erige en lengua nacional, podemos preguntarnos acerca de qué posicionamiento adoptar respecto de las variedades estigmatizadas de una lengua, en nuestro caso el Portugués, en la formación docente en esa lengua. Hay respuestas valiosas acerca del Portugués como lengua materna (v. gr. Bagno 1999, 2003 y 2007; Scherre 2005, Faraco 2007) formuladas principalmente desde la sociolingüística y su axioma fundacional de la "heterogeneidad ordenada" (Weinreich / Labov / Herzog 2009).

Los estudios de sociolingüística suelen unirse en Brasil al interés de producir un cambio en la enseñanza del portugués como lengua materna. Así, por ejemplo, Faraco (2007) advierte sobre la confusión, vigente en muchos libros didácticos, entre los conceptos de "norma-padrão" y "norma culta", claramente diferenciados por la sociolingüística. La misma advertencia repite Bagno (2007), que propone llevar el vernáculo brasileño al aula y formula la noción de "reeducación sociolingüística", entendida como una reorganización de los saberes lingüísticos que no guarda relación con la "corrección" ni con la sustitución de un modo de hablar por otro, sino que parte de lo que el aprendiz ya sabe, y busca que este llegue a conocer los juicios de valor sociales que pesan sobre cada uso de la lengua.

Coincidimos con Bagno en que la reeducación sociolingüística de los alumnos pasa por la reeducación sociolingüística del profesor, y podemos preguntarnos cómo encarar una pedagogía de la variación lingüística en la formación docente en Portugués como lengua extranjera en la Argentina. La riquísima producción de la lingüística brasileña actual da indicios del camino a seguir: estudio sistemático no solo de la lengua estándar sino también de todas las propiedades estigmatizadas del portugués brasileño, junto al análisis y el debate de la historicidad de la norma culta, su vinculación con el poder y su potencialidad discriminadora.

BIBLIOGRAFÍA

- Auroux, S. (1992): *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Unicamp.
Bagno, M. (1999): *Preconceito lingüístico. O que é, como se faz*. San Pablo: Loyola.
Bagno, M. (2003): *A norma oculta. Língua & poder na sociedade brasileira*. San Pablo: Parábola.

- Bagno, M. (2007): *Nada na língua é por acaso. Por uma pedagogia da variação lingüística*. San Pablo: Parábola.
- Faraco, C. A. (2007): "Por uma pedagogia da variação lingüística". Em: Correa, D. A. (ed.): *A relevância social da lingüística. Linguagem, teoria e ensino*. San Pablo: Parábola, pp. 21-50.
- Gnerre, M. (2009) [1985]: *Linguagem, escrita e poder*. San Pablo: Martins Fontes.
- Orlandi, E. P. (ed.) (2001): *História das idéias lingüísticas. Construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes.
- Rajagopalan, K. (2003): *Por uma lingüística crítica*. San Pablo: Parábola.
- Rajagopalan, K. (2004): "Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a lingüística que nos deixou na mão". Em: Lopes da Silva, F. / Rajagopalan, K. (eds.): *A lingüística que nos faz falhar. Investigação crítica*. San Pablo: Parábola, pp. 11-38.
- Scherre, M. M. P. (2005): *Doa-se lindos filhotes de poodle. Variação lingüística, mídia e preconceito*. San Pablo: Parábola.
- Weinreich, U. / Labov, W. / Herzog, M. I. (2009) [1968]: *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística*. San Pablo: Parábola.

CURRÍCULO Y FORMACIÓN DOCENTE PARA INGLÉS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DEL CHUBUT

Darío Luis Banegas

Ministerio de Educación del Chubut

dariobanegas@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El anteproyecto de la Ley Provincial de Educación elaborado en noviembre de 2009 establece en su artículo 123 que:

La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario de la provincia, propiciando en el Nivel Superior la enseñanza del mismo. La implementación de la enseñanza del idioma inglés en primer término y de otras lenguas en segundo término; en forma sistemática y continua, será paulatina en función de los recursos humanos competentes disponibles.

La concreción a partir del año 2011 de este artículo supone, en principio, dos acciones en cuanto a la implementación de políticas educativo-lingüísticas a gran escala (Ferguson 2006): por un lado la elaboración del diseño curricular para Inglés y, por otro, la formación inicial y continua de docentes para cubrir la gran demanda que se generará.

SOBRE EL DISEÑO CURRICULAR

Al momento de planificar la elaboración de un nuevo diseño curricular de nivel primario, se tuvo en cuenta el impacto del diseño para nivel secundario vigente entre los docentes de la provincia.

En su momento, el diseño curricular de Inglés para secundaria fue recibido con aprobación por docentes formadores, expertos y docentes con fuerte formación en Lingüística Aplicada. Sin embargo, no ocurrió lo mismo entre la mayoría de los docentes, quienes eran los destinatarios de tal documento. Como resultado de un trabajo de investigación sobre la formación docente en la provincia (Banegas 2009), se pudo concluir que la no apropiación del mismo, y por consiguiente la disparidad entre los lineamientos provinciales y las prácticas áulicas en el espacio Inglés, se debió al carácter inconsulto y verticalista que tuvo la elaboración y aplicación del diseño en ese entonces. En entrevistas informales, algunos docentes reconocieron que se

remitían al diseño para cumplir con la formalidad de entregar el proyecto anual al inicio de cada ciclo lectivo.

Ante tal panorama, se decidió abrir el proceso de elaboración del nuevo diseño y de los nuevos desafíos en general a los docentes ya que, como señalan Johnston y Peterson (1994), la implementación de un nuevo programa —que en nuestro caso responde a una ley provincial— debe ser integrado y contextualizado necesariamente involucrando el factor humano, es decir, con la participación crítica de los docentes, las autoridades y por qué no de los alumnos.

En este sentido, Orafi y Borg (2009) aseguran que una nueva reforma será fuerte si las decisiones incluyen las opiniones, experiencias, contextos áulicos y conocimientos pedagógicos de los docentes. Esto apunta a que tanto la viabilidad de las reformas como el fundamento de los documentos pedagógico-metodológicos estén anclados en la praxis de los docentes con el fin de asegurar que los mismos reflejen la situación real proponiendo enfoques que puedan ser interpretados, aplicados, y adaptados por los docentes. De lograr esta transformación integral se evitará que los docentes se sientan excluidos de un nuevo currículum o que se evidencie una gran brecha entre la teoría pedagógica y la praxis (Zappa-Hollman 2007). En síntesis, ninguna política lingüística en el ámbito educativo estatal será exitosa si no se investiga la manera en que la misma es vista y puesta en práctica por los docentes (Farrell / Kun 2008). En definitiva, lo importante no es la capacidad de los especialistas para elaborar programas y lineamientos, sino cómo una transformación adquiere vitalidad en manos de los docentes, quienes deben estar formados e informados en cuanto a los cambios.

Cuando nos referimos a enfoques para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, debemos tener en cuenta las creencias que forman parte del conocimiento pedagógico de los docentes y de cómo ellos conciben, por ejemplo, el *Communicative Language Teaching* - CLT (Enseñanza Comunicativa de la Lengua) o el *Task-Based Learning* - TBL (Aprendizaje Basado en Tareas) sabiendo que son enfoques que, como cualquier propuesta, no deben ser tomados prescriptivamente sino cuestionados, criticados y adaptados a nuestros contextos en una época, tal como señala Hinkel (2006), donde se puede hablar de la declinación de los métodos. Por ejemplo, Andon y Eckerth (2009) reportan sobre cómo docentes con experiencia llevan a la práctica los principios de TBL ofreciéndoles a sus alumnos, en realidad, una amalgama de actividades y procesos no estrictamente asociados con este enfoque pero igualmente válidos en los contextos investigados.

Debido a estos cuestionamientos y datos, el diseño curricular para el nivel primario comenzó con una elaboración de tipo exploratoria, con momentos de evaluación en proceso. En principio, se les solicitó a los docentes explicitar qué elementos debería tener un diseño y cuál debería ser su finalidad para realmente ser tenido como una guía de la tarea docente buscando así la congruencia entre la política educativa perseguida y la vivencia áulica. Recabada esa información,

se elaboró un borrador del diseño donde figuran los objetivos, marco teórico, descripción crítica de los enfoques CLT, TBL y CLIL; orientaciones en cuanto a las metodologías, las macrohabilidades, los materiales y recursos didácticos, los contenidos, la evaluación, entre otros aspectos. Seguidamente, se llevaron a cabo encuentros con los docentes para leer, discutir, y aportar entre todos con el objetivo de redactar el diseño definitivo. Una vez hecho este paso, fue enviado nuevamente a las escuelas para una evaluación final con el propósito de reflejar el espíritu de los docentes y así exigir mayor compromiso con los desafíos asumidos. Este enfoque en la construcción de un nuevo diseño responde a los planteos sugeridos por Graves (2008), quien remarca que cuando se sigue al “enfoque del especialista” se puede correr el riesgo de generar incongruencias entre los diferentes estadios de elaboración y ejecución de un diseño, si no se alinean todos los actores involucrados a través de una evaluación continua en todas las direcciones.

El diseño, en líneas generales, no propone un enfoque en particular sino que abre la puerta a adaptaciones, siempre dentro de un marco referencial dado con la pauta de que toda decisión docente será siempre resultado de un trabajo colaborativo, tanto intra como interinstitucional, para asegurar así la coherencia con el diseño y la cohesión entre todos los actores y elementos involucrados. En tal sentido, el diseño apunta al fortalecimiento de los equipos disciplinares, al espíritu crítico y profesionalizante atravesado por la toma de decisiones informadas y a la recolección de datos para la evaluación en proceso de los lineamientos planteados (Steele / Boudett 2008).

SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

Zappa-Hollman (2007) expresa que la inclusión del inglés como lengua extranjera en la educación no se traduce en buenas prácticas si los docentes no son formados para los nuevos desafíos a recorrer. Esta posición implica el brindar capacitaciones docentes para aquellos que deseen insertarse en la educación primaria y formación inicial, como así también profesorado para atender a la demanda que la misma provincia generará.

En lo que atañe a capacitaciones en servicio, proponemos un fuerte trabajo colaborativo entre docentes experimentados y/o novatos para reducir la intensidad emocional de los cambios curriculares (Hastings 2004). Este trabajo incluye observaciones de buenas prácticas, talleres de lectura del diseño curricular y actualizaciones didácticas, parejas pedagógicas y la creación de equipos de trabajo institucionales para favorecer el desarrollo docente en función de las nuevas demandas (Richards / Farell 2005).

En cuanto a la formación inicial, Tedick (2009) subraya que la mayoría de los programas docentes actuales, a pesar de pequeños cambios metodológicos, siguen mostrando a la lengua como

objeto traducido en una fuerte carga horaria destinada a gramática, fonética, lingüística y a otras áreas similares. Sin embargo, Lantolf (2009) reclama que los programas deben ofrecer una fuerte preparación en la lengua como sistema pero desde los aportes de la gramática sistémico-funcional, por ejemplo, para formar docentes que ofrezcan a sus alumnos nuevos modos de reflexionar sobre la lengua. En este sentido de la formación disciplinar, podemos coincidir con Barnes (2002), quien brega por mantener la lengua a través de las macrohabilidades.

En contextos donde la formación de recursos humanos es crítica, podemos quizás pensar en carreras de profesorado alternativas donde la formación no pase estrictamente por la cantidad de horas cursadas (Bott Van Houten 2009) divididas en lo que los Diseños Curriculares Nacionales (2007) marcan como formación general, formación específica, y formación de la práctica profesional.

Es por eso que, atendiendo a nuestro contexto y necesidades, se ha propuesto un profesorado alternativo de cuatro años con dos macro espacios: *Lengua Inglesa* (que está dividida en macro-habilidades e incluye un ciclo de seminarios optativos en formación disciplinar) y *Metodología* (la cual propone la observación sistemática en escuelas de la comunidad, la ayudantía, y la pareja pedagógica en ciclos de la residencia durante los cuatro años junto a la reflexión y la cognición docente en constante diálogo con los aportes de las didácticas específicas, la adquisición de una segunda lengua como campos del conocimiento y los nuevos diseños curriculares). Así, esperamos formar docentes críticos para nuestro contexto, brindando al mismo tiempo oportunidades de desarrollo profesional significativas.

CONCLUSIÓN

Las experiencias y desafíos que se avecinan son decisivos. Pero los mismos pueden ser llevados a cabo con éxito a través de una mirada crítica, de evaluación, de reflexión-acción constantes si incluimos a los docentes desde un plano genuinamente participativo y comprometido.

BIBLIOGRAFÍA

- Andon, N. / Eckerth, J. (2009): "Chacun à son gout? Task-based L2 Pedagogy from the Teacher's Point of View". En: *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 3, pp. 286-310.
- Banegas, D. (2009): "Initial Language Teacher Education in Chubut. Where we are, where to go". Tesis de Maestría, Centre for Applied Linguistics, University of Warwick.
- Barnes, A. (2002): "Maintaining language skills in pre-service training for foreign language teachers". En: Trappes-Lomax, H. / Ferguson, G. (eds.): *Language in Language Teacher Education*. Amsterdam / Filadelfia: John Benjamins.

- Bott Van Hauten, J. (2009): "The State Perspective on Teacher Shortage, Certification, and Recruitment". En: *The Modern Language Journal*, 93, 2, pp. 274-277.
- Farrell, T. / Kun, S. (2008): "Language Policy, Language Teachers' Beliefs, and Classroom Practices". En: *Applied Linguistics*, 29, 3, pp. 381-403.
- Ferguson, G. (2006): *Language Planning and Education*. Edinburgo: Edinburgh University Press.
- Graves, K. (2008): "The language curriculum: A social contextual perspective". En: *Language Teaching*, 41, 2, pp. 147-181.
- Hastings, W. (2004): "Emotions and the practicum: the cooperating teachers' perspective". En: *Teachers and Teachers: Theory and Practice*, 10, 2, pp. 135-148.
- Hinkel, E. (2006): "Current Perspectives on Teaching the Four Skills". En: *TESOL Quarterly*, 40, 1, pp. 109-131.
- Johnston, B. / Peterson, S. (1994): "The program matrix: A conceptual framework for language programs". En: *System*, 22, 1, pp. 63-80.
- Lantolf, J. (2009): "Knowledge of Language in Foreign Language Teacher Education". En: *The Modern Language Journal*, 93, 2, pp. 270-274.
- Ministerio de Educación de la Nación (2007): *Lineamientos Curriculares Nacionales*. Buenos Aires.
- Orafi, S. / Borg, S. (2009): "Intentions and realities in implementing communicative curriculum reform". En: *System*, 37, 2, pp. 243-253.
- Richards, J. / Farrell, T. (2005): *Professional Development for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Steele, J. / Boudett, K. (2008): "The Collaborative Advantage". En: *Educational Leadership*, diciembre 2008 - enero 2009, pp. 54-59.
- Tedick, D. (2009): "K-12 Language Teacher Preparation: Problems and Possibilities". En: *The Modern Language Journal*, 93, 2, pp. 263-267.
- Zappa-Hollman, S. (2007): "EFL in Argentina's Schools: Teachers' Perceptions on Policy Changes and Instruction". En: *TESOL Quarterly*, 41, 3, pp. 618-625.

IMPLICANCIAS PEDAGÓGICAS DE UNA CONCIENCIA INTERCULTURAL A TRAVÉS DE LAS NUEVAS LITERATURAS EN INGLÉS

Griselda Beacon

Martha de Cunto

Cecilia Pena Koessler

Florencia Verónica Perduca

Grupo de investigación del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

competencia_intercultural@gruposyahoo.com.ar

En la última década, se produjo un cambio paradigmático en la enseñanza del inglés como segunda lengua y/o como lengua extranjera debido a la nueva realidad socio-lingüística de la lengua en su doble función como *lingua franca* o lengua global (Crystal 1997; 2000) y como variedad lingüística regional, también conocida como *World Englishes* (Jenkins 1996; 2003). Lingüistas, pedagogos y docentes de lengua extranjera pusieron de manifiesto la necesidad de desarrollar nuevos alfabetos que doten al alumno de nuevas habilidades que le posibiliten explorar y (re) conocer diferencias para aprender a mediar entre culturas (Manzanas 2003). Dentro de este escenario, y como resultado de prácticas reflexivas sistemáticas, varios docentes de lengua y cultura inglesa comenzaron a deconstruir sus propias matrices de aprendizaje (cómo aprendieron a aprender y cómo aprendieron a enseñar el idioma), de manera de poder ofrecer nuevas estrategias de trabajo que, además del uso instrumental, prioricen el aspecto formativo de la lengua extranjera (Byram 1997; Corbett 2003; Graddol 1997). Este proceso llevó a que se comenzara a trabajar sobre nuevas políticas lingüísticas y educativas con el objetivo de revisar modelos puramente asimilacionistas (“*English Only*”) y proponer modelos más integracionistas (ya fueren multiculturales o interculturales) para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Muchos docentes de lengua inglesa, interesados en explorar el aspecto formativo y la naturaleza intercultural de la lengua, empezaron a deconstruir modelos monolingües de transmisión contruidos sobre la base de la adquisición de la lengua del hablante nativo. Esta instancia los llevó a experimentar con modelos alternativos, plurilingües y transaccionales, enfocados en la adquisición de la lengua de un hablante, no necesariamente “nativo”, sino “experto” (Jenkins

2003: 81) y/o “intercultural” (Byram 1997: 21). Estos nuevos alfabetos tienen por objeto brindar a los alumnos las habilidades, destrezas y herramientas necesarias para lograr ser ellos mismos en otra lengua y para mediar entre culturas, e incluso para poder reconstruir su lengua e identidad en el proceso, si así lo quisieren.

Esta nueva realidad lingüística y educativa lleva a que varios sociólogos, políticos lingüistas e interculturalistas (Byram / Nichols 2001; Corbett 2003; Guilherme 2002; Walsh / Mignolo 2006;) reflexionen sobre la necesidad de lograr que nuestras sociedades multiculturales se transformen en interculturales. En opinión de estos expertos, esta coyuntura debería traducirse en políticas y prácticas educativas interculturales concretas en áreas de acción específicas y de largo alcance, como por ejemplo, la clase de lengua extranjera. De hecho, una de las metas fundamentales del enfoque intercultural es el desarrollo de una quinta habilidad: la interpretación cultural (Corbett 2003: 18).

Nuestra historia en la enseñanza de la lengua extranjera ha estimulado el uso de un enfoque comunicativo de desarrollo de las cuatro habilidades básicas. Incluir la quinta habilidad requiere un nuevo aprendizaje por parte del docente, dado que esto conlleva una toma de conciencia cultural, la cual adquiere aun más significatividad en contextos de formación en lengua extranjera: la presencia inevitable de dos o más culturas en el aula constituyen una realidad ineludible. Al trabajar con la quinta habilidad, se tienen en cuenta diversos aspectos culturales tales como la construcción de género, clase social, etnia y ciudadanía, entre otras, en las distintas culturas en contacto (Corbett 2003: 17-19), y se promueve la exploración, la comunicación y el intercambio interculturales.

La riqueza de esta nueva cosmovisión hace que se produzca un paulatino reemplazo, complementación o suplementación, según el caso, de los modelos monolingües de enseñanza del idioma inglés centrados únicamente en la lengua estándar (*British English* con pronunciación RP o *Received Pronunciation*). Hoy en día, como se puede apreciar en las más recientes políticas lingüísticas, ya sea dentro del “Marco Común de Referencia para las Lenguas de la Unión Europea” (Council of Europe 2001) o en el “Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires” (2001), el idioma inglés ha dejado de ser visto como una lengua específicamente eurocéntrica. De hecho, los procesos de dislocación, expansión y transculturación en diversos contextos geográficos y culturales han causado que la lengua inglesa adquiera diversas, cambiantes y múltiples identidades (Kachru 1992). Una de las evidencias más concretas y tangibles de esta transformación lingüística se encuentra en las “nuevas literaturas en inglés”, textos ricos en contenido intercultural que dan cuenta de la manera en que la lengua inglesa es apropiada e innovada por diversas culturas (India, África, El Caribe, etc.) para dar cuenta de identidades poscoloniales, diaspóricas o atrapadas entre dos culturas.

De esta manera, las literaturas en diversas variedades lingüísticas del inglés (o *Literatures in Englishes*) se constituyen como contenido didáctico y de formación esencial dentro de la alfabetización intercultural. Estos textos literarios operan como artefactos culturales que, al ser puestos en diálogo con otros textos, se transforman en espacios de aprendizaje cultural y generan una zona de construcción intercultural en el aula que invita a la reflexión y al desarrollo de un pensamiento crítico sobre la identidad otra y la propia conducentes a un “tercer espacio intercultural” (Kramersch 1993). A su vez, estas literaturas pueden operar como punto de partida hacia la reflexión sobre el papel del docente y del alumno de lenguas extranjeras, vistos como metáforas de esta condición socio-lingüística y cultural. Las implicancias del desarrollo de una competencia comunicativa intercultural como estrategia pedagógica son de largo alcance e influyen directamente en las prácticas didácticas, los modos de enseñar y aprender, la formación docente y el desarrollo curricular de los futuros docentes, lo cual tiene un efecto directo en las experiencias áulicas.

Los docentes de lengua y cultura inglesa que muestran un interés particular en trabajar en pos de una conciencia intercultural utilizan estas literaturas como recurso generador de una lectura y un análisis críticos de las cosmovisiones de las lenguas y de las culturas en contacto, sus respectivas realidades socio-lingüísticas e identidades culturales. Este proceso se plasma muy claramente en la expresión inglesa “*looking out is looking in*”, una noción que ha permeado el campo de la educación intercultural. Los especialistas en el tema (Burwitz / Melzer 2001; Byram / Fleming 1998; Kramersch 1998; Toolan 2003) resaltan el valor educacional de trabajar con la lengua, la literatura y la cultura en forma integrada, o interdisciplinar, con vistas a dotar a los alumnos, o futuros “hablantes interculturales”, de la posibilidad de apropiarse activamente de la lengua para negociar o mediar entre culturas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de un “hablante intercultural” debe contemplar tanto el valor instrumental como el valor formativo de la lengua. Por esta razón, Michael Byram (1997: 133), plantea que, en la clase de lengua extranjera, la enseñanza de la competencia lingüística no puede estar separada de la competencia intercultural. Así Byram propone un modelo de Competencia Comunicativa Intercultural que tiene por objetivo proveer a los alumnos las herramientas críticas para lograr un entendimiento más cabal de su propia lengua, cultura y sociedad, como así también de las otras. La Competencia Comunicativa Intercultural trabaja con las cuatro habilidades básicas y se centra en el interjuego entre las competencias lingüísticas, socio-lingüísticas y discursivas en pos de desarrollar la quinta habilidad, la intercultural. De esta manera, los alumnos adquieren no solo el sistema lingüístico sino las estrategias necesarias para utilizar la lengua con propiedad en una amplia gama de contextos y situaciones.

John Corbett (Corbett 2003: ix) agrega que el proceso de apropiación lingüística de un “hablante intercultural” debe concentrarse en la exposición a variedades lingüísticas y dialectales

de las lenguas y a las diferencias culturales, como así también en la adquisición de estrategias de análisis que posibiliten que los alumnos exploren “cómo trabaja la lengua, cómo le damos sentido a la lengua, y cómo construimos e intercambiamos significados”. Para Corbett, el valor educacional de la lengua recae en que ésta evidencia que la cultura está implicada en cada instancia de la lengua en uso. La literatura se transforma entonces en un recurso invaluable para la toma de conciencia intercultural, dado que invita a la reflexión continua sobre el uso de la lengua en contextos, situaciones, registros y estilos específicos. Además, como plantea Byram (1997: 35), provee los factores afectivos, actitudinales y experienciales necesarios para motivar a los alumnos a comunicarse e involucrarse con otras lenguas y otras culturas.

De hecho, el desarrollo de las diversas competencias en otra lengua y en otra cultura es lo que contribuye a que los alumnos comiencen a deconstruir sus modos de percibir, conceptualizar y expresar la realidad y su propio ser. Esta experiencia con la alteridad en otra lengua promueve el desarrollo de la individualidad desde la construcción dialógica con la diferencia, a la vez que fortalece los lazos entre comunidades que tienen la posibilidad de (re)conocerse en el interjuego entre culturas. A lo largo del proceso de alfabetización intercultural, se utiliza lo global para hablar de lo local y se trabaja empáticamente para construir puentes y caminos entre la cultura propia y las otras. En este proceso de “glocalización”, las identidades se (re)construyen y se enriquecen en un “tercer espacio” de interacción y mediación intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Burwitz-Melzer, E. (2001): “Teaching Intercultural Communicative Competence through Literature”. En: Byram, M. / Nichols, A. / Stevens, D. (eds.): *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. / Fleming, M. (eds.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. / Nichols, A. / Stevens, D. (eds.) (2001): *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Corbett, J. (2003): *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Crystal, D. (1997): *English as a Global Language*. Cambridge: CUP.
- Crystal, D. (2000): *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2001): *Marco Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección de Información y Publicaciones / Grupo Anaya.
- GCBA, Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. (2001): *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras: Niveles 1, 2, 3 y 4*.
- Graddol, D. (1997): *The Future of English*. Oxford: The British Council.
- Guilherme, M. (2002): *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jenkins, J. (1996): "Native speaker, non-native speaker and English as a foreign language: time for a change". En: *LATEFL Newsletter*, 131, pp. 10-11.
- Jenkins, J. (2003): *World Englishes*. Oxford: Routledge.
- Kachru, B. (1992): *The Other Tongue: English Across Cultures*. Urbana: University of Illinois Press.
- Kramsch, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Kramsch, C. (1998): *Language and Culture*. Oxford: OUP.
- Manzanas, A. / Benito, J. (2003): *Intercultural Mediations, Hybridity and Mimesis in American Literatures*. Rutgers University: Transaction Publishers.
- Toolan, M. (2003): "On National Dialects and Global: The New Diglossia in English and its Literatures". En: Lim, C. S. (ed.): *Sharing a Commonwealth*. Kuala Lumpur: ACLALS / The Department of English University of Malaya.
- Walsh, C. / Mignolo, W. (2003): *Interculturality and Decolonisation*. Virginia: Duke University Press.

EL VALOR DE LAS LENGUAS Y SU MANIFESTACIÓN EN LA NUEVA LEGISLACIÓN LINGÜÍSTICA

Roberto Bein

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” /
Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras

roberto.bein@gmail.com

Cuando hablamos de política lingüística solemos emplear los conceptos teóricos desarrollados al respecto en el último medio siglo en la sociolingüística, la sociología del lenguaje y, con aspiraciones a constituirse en disciplina específica, la glotopolítica, tales como diglosia y bilingüismo, conflicto lingüístico, políticas lingüísticas liberal y dirigista, planificación, actitudes, representaciones sociolingüísticas, ideologías lingüísticas y otros varios. En esta ponencia quiero abordar la problemática glotopolítica desde una perspectiva por lo común no tematizada de manera central: la del valor lingüístico.

CONCEPCIONES DEL VALOR LINGÜÍSTICO

El valor es un concepto que aparece en múltiples formas en las reflexiones sobre el lenguaje. Desarrollaré aquí tres perspectivas.

- I. Desde la antigüedad conocemos al menos dos tipos de valoraciones de las lenguas: por una parte, se consideraba que poseía mayor valor la forma más pura de las lenguas; algunas gramáticas, como la del sánscrito de Panini (siglo IV a. C.), estaban destinadas precisamente a preservar las lenguas en la forma que se suponía prístina para que no perdieran su carácter sagrado. Durante mucho tiempo también se atribuyó a las distintas lenguas valores diferentes: durante la Edad Media se discutió, por ejemplo, cuál había sido la lengua del Paraíso, pues la que lo hubiera sido habría ocupado el lugar más elevado en una escala jerárquica; en el Renacimiento encontramos discusiones acerca de la dignidad de las lenguas vulgares; en 1784 Antoine de Rivarol escribió su ensayo *De l'universalité de la langue française*, que ensalzaba el francés como la mejor lengua del mundo; también aparecen, entre otras, loas al francés después de la Revolución Francesa por haber sido la lengua en que por primera vez se proclamaron los derechos del

hombre y el ciudadano; al ruso, porque fue la lengua de la primera revolución socialista; al turco, porque los seguidores de Kemal Atatürk lo consideraban la lengua madre de la cultura.

2. Un segundo concepto del valor aparece en la lingüística estructural; Saussure, en el famoso capítulo IV de la segunda parte del *Curso de Lingüística General* (1945), titulado “El valor lingüístico” señala, a partir de su concepción de la lengua como sistema, que el valor de una unidad lingüística está determinado, limitado y precisado por el de las otras entidades del sistema: *tibio*, lo que no es *frío* ni *caliente*; *domini*, genitivo por su oposición con *dominus*, *domino*, *dominum*, etcétera. Pero aun cuando destaque que a raíz de lo arbitrario del signo “el hecho social es el único que puede crear un sistema lingüístico” (Saussure 1945: 137), el valor de los signos, al menos en la versión “oficial” del *Curso*, es puramente lingüístico.
3. Una nueva perspectiva surgió con la sociolingüística moderna, que considera el valor una calificación que los agrupamientos humanos –pueblos, comunidades, clases sociales– atribuyen a lenguas, variedades o registros. Por tanto, se desplaza el análisis del valor de lo lingüístico a lo social. La sociolingüística ya no dice que tal o cual variedad es más pura o superior sino que analiza si y por qué determinada comunidad valora más altamente, por ejemplo, el tuteo que el voseo o cree que algunas lenguas no son aptas para la ciencia. Los propios sociolingüistas se colocan en el lugar no valorativo de la ciencia: parten del supuesto de que todas las lenguas tienen la misma jerarquía y que las diferencias entre ellas son circunstanciales y pueden superarse mediante su modernización. También advierten que las valoraciones no solo son inherentes a la estructura sociolingüística –todos nosotros, y especialmente los docentes, distinguimos constantemente las formas “correctas” de las “incorrectas” y sabemos identificar el origen social y/o geográfico de un hablante– sino que además impulsan el cambio lingüístico.

LA RELACIÓN ENTRE LAS CONCEPCIONES DE VALOR

No trataré aquí las valoraciones que emprendieron otras reflexiones sobre el lenguaje, como la retórica, la estilística y el relativismo lingüístico. Quiero, en cambio, señalar que hay autores que se han propuesto establecer un vínculo entre todas estas concepciones del valor lingüístico: entre otros, Ferruccio Rossi-Landi (1970), Robert Lafont (1978), Pierre Bourdieu (1982) y Klaus Bochmann y Falk Seiler (2000). Estos autores realizan una homología entre la producción y circulación de mercancías y la de mensajes. Así, Rossi-Landi considera, en *El lenguaje como trabajo y como mercado* (1970), que la palabra ya es producto de un trabajo humano, que crea así un valor de uso; el valor de uso de la palabra “perro” consiste en que, como síntesis ya realizada

socialmente de una serie de ideas, nos sirve para identificar una serie de animales y distinguirlos de otros. Pero no nos comunicamos mediante palabras aisladas, sino que construimos mensajes con esos productos, que adquieren, por tanto, un valor de cambio en lo que Rossi-Landi es el primero en llamar “mercado lingüístico”. Ahora bien: igual que en el caso de las mercancías, el uso de las palabras no implica que el hombre sea consciente del trabajo que ha demandado su producción: cuando usamos un cuchillo, no somos conscientes del trabajo histórico que ha conducido a concebir ese utensilio ni del trabajo que ha implicado producir nuestro cuchillo concreto. Según este autor, la toma de conciencia de la producción lingüística se pone en movimiento solo en casos particulares, como (i) cuando entran en juego relaciones entre dos o más lenguas, o sea, traduciendo o enseñando una lengua extranjera; (ii) enseñando a hablar, cuando el niño es inteligente y hace preguntas; (iii) cuando el hablar o el escribir se convierten en un fin cuya realización presenta dificultades especiales, como la expresión poética, y sobre todo en el estudio científico del lenguaje, es decir, cuando convertimos el lenguaje en objeto de reflexión (cf. Rossi-Landi 1970: 24).

Un ejemplo argentino: Domingo Faustino Sarmiento pensaba que para transformar el país en una nación moderna, democrática y desarrollada el arma principal era la educación, dentro de la cual “el lenguaje cumplía un papel clave: era el instrumento a través del cual debían llegar y difundirse las nuevas ideas” (Fontanella 1988: 64). Pero veía alarmado que el español no estaba desarrollado en varios de los dominios modernos, como las instituciones parlamentarias, la ciencia y la tecnología: en castellano no había palabras para *impeachment*, *jury*, *habeas corpus* ni para la industria y las ciencias naturales. Consecuentemente, con espíritu iluminista, proponía reformar el español —es conocida su propuesta de reforma ortográfica—, pero también enseñar las lenguas que, a su criterio, expresaban las innovaciones. Por eso decía en 1884 que

[...] o se enseña inglés y francés en las escuelas primarias, a fin de poner al alcance de todos las nociones útiles y las ideas de la época, o queda establecida una clase educada y apta para recibir instrucción, una aristocracia del saber [...]. (Sarmiento 1948-1956: T. XXX, 285)

Es decir que Sarmiento, aunque no lo formulara en esos términos, había tomado conciencia de la falta de producción lingüística de determinados signos en español, y como solución inmediata proponía la enseñanza de lenguas que podían competir mejor en el mercado lingüístico en los dominios modernos.

Una observación conexas de Rossi-Landi es que la capacidad de hablar y de entender el valor de los intercambios de palabras, expresiones y mensajes es una erogación de fuerza de trabajo lingüístico. Es en función de este tipo de trabajo lingüístico que los valores lingüísticos de intercambio se determinan como diferentes de los valores lingüísticos de uso, y que esta determinación, con todas sus variables históricas y sociales, se entrevé cuando se considera que

algunas personas “hablan mal”, “conocen poco el idioma” o “no logran expresarse de manera convincente” (*ibid.*: 40).

Tres décadas después, Bochmann y Seiler (2000) vinculan directamente el análisis del valor con la política lingüística. Estos autores parten de la comprobación de la tendencia actual a conferir igualdad de valor a todas las lenguas sin que exista un concepto teórico de valor (socio)lingüístico universal que pueda mediar entre ese postulado de equivalencia y la praxis generalizada de valoraciones diferentes y a menudo en conflicto. Desde su perspectiva, el concepto de valor de Saussure no resuelve estos problemas, puesto que su concentración en la interdependencia de los signos lingüísticos parece reproducir una carencia esencial de la economía política de su tiempo: los procesos sociales de la producción de valor pasan a segundo plano frente a los del intercambio, de manera que lo social aparece como exterior a la lengua o por lo menos como secundario. Así, este concepto de valor lingüístico paradójicamente ha contribuido a desplazar la problemática de los valores de la lingüística, una problemática que estaba mucho más presente en discusiones anteriores, según lo mostramos al inicio. Por lo demás, el estructuralismo, con su tendencia a apartarse de la tradición normativa y valorativa de la propia disciplina, se sitúa más bien del lado de lo espontáneo en los procesos de mantenimiento y cambio lingüísticos y en contra de los dirigidos inherentes a la política lingüística.

Bochmann y Seiler también apelan a los conceptos de valor de uso y valor de cambio, aunque con algún matiz diferente de Rossi-Landi. Según estos autores, el valor de uso de cada lengua o variedad consiste en que como producto de una comunidad puede garantizar “intrínsecamente”, gracias a sus propiedades estructurales, la comunicación en esa comunidad o en determinado recorte de ella, lo cual se debe distinguir de su valor “extrínseco” en el intercambio social real, que está vinculado con la valoración de una lengua por parte de la propia comunidad o de una comunidad ajena. La diferencia entre el valor de uso y el de cambio resulta especialmente clara en situaciones en las que se enfrentan, es decir, cuando el valor extrínseco de cambio todavía no o ya no coincide con el valor intrínseco de uso. Así ocurre cuando las lenguas de minorías poseen un valor de uso, pero su valor de cambio es tan bajo que quienes no las saben no sienten la necesidad de adquirirlas o sus propios hablantes desarrollan sentimientos de inferioridad. Del contraste entre el valor de uso, que es el resultado de una adecuación lingüística a las necesidades comunicativas, y las atribuciones extrínsecas de valor, que fomentan o traban este proceso de adecuación, pueden resultar conflictos lingüísticos, en especial, cuando una lengua queda tan devaluada que se les dificulta a sus hablantes el acceso a los recursos económicos, políticos y culturales de una sociedad. Esto sucede con frecuencia en el caso de minorías y etnias o nacionalidades sin Estado propio, sobre todo cuando las comunidades dominadas carecen de élites propias que consideren elevado el valor de uso de su propia lengua y la fomenten.

EJEMPLOS EN LA LEGISLACIÓN LINGÜÍSTICA

¿Cómo se presentan, bajo esta luz, la legislación político-lingüística reciente de nuestro país y sus acuerdos en el Mercosur? La Ley de Educación Nacional, de 2006, señala:

ARTÍCULO 27.- La Educación Primaria tiene por finalidad [...]:

c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana. [...]

ARTÍCULO 52.- [...] Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

En este último artículo por primera vez en una ley nacional la Enseñanza Intercultural Bilingüe no se presenta como forma de educar únicamente a los niños aborígenes brindándoles la posibilidad de conservar su lengua y cultura y de acceder a la lengua y cultura mayoritarias, sino como “diálogo mutuamente enriquecedor”. Sin embargo, en el artículo 27 se enuncia el sintagma tradicional de “la lengua y la comunicación” sin especificar de qué lengua se trata. Nos hallamos, por tanto, ante un proceso de valoraciones diferentes: conforme a los desarrollos teóricos anteriores, se oculta y al mismo tiempo se muestra que estas lenguas tienen diferentes valores de cambio en el mercado lingüístico.

En cambio, los redactores de la por ahora suspendida Ley de Servicios Audiovisuales parecen haber sido más conscientes de los condicionamientos del mercado lingüístico, pues, además de los sintagmas que desde los años noventa insisten en el respeto de la diversidad, proponen, en el apartado 8, inciso k:

Desarrollar la capacidad de las poblaciones indígenas para elaborar contenidos en sus propios idiomas.

Un carácter más claramente contradictorio en cuanto al valor de las lenguas aparece en la oficialización del guaraní como idioma del Mercosur. El 13 de diciembre de 2006 el Consejo del Mercado Común decidió:

Art. 1: Incorporar el Guaraní como uno de los idiomas del Mercosur.

Art. 2: Los idiomas de trabajo en el Mercosur serán los idiomas oficiales establecidos en el Artículo 46 del Protocolo de Ouro Preto [...]

Es decir, el español y el portugués. Por supuesto que esta decisión levantó las protestas del Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní del Paraguay y otras organizaciones. La lucha político-lingüística se puede plantear, pues, como una lucha por el valor de las lenguas en el mercado lingüístico y, al mismo tiempo, como una confrontación por el valor en el sistema lingüístico, en el que, como producto del trabajo social en las organizaciones internacionales, se ha añadido al concepto de “lengua oficial” el de “lengua de trabajo”.

CONCLUSIÓN

A partir de la discusión teórica y de estos pocos ejemplos creo poder afirmar que la consideración del valor lingüístico ilumina algunos de los aspectos de las políticas lingüísticas y al mismo tiempo puede ser uno de los ejes conceptuales para seguir vinculando no solo diversas ciencias sociales entre sí sino también la lingüística del sistema y los aspectos sociales del lenguaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Bochmann, K. / Seiler, F. (2000): “Sprachkonflikte und Sprachpolitik“. En <<http://www.saw-leipzig.de/sawakade/10internet/sprachwi/bochmann1.html>> [Último acceso: 20-03-10].
- Boletín Oficial del Estado (2009): *Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual*. Argentina.
- Bourdieu, P. (1982): *Qué significa hablar*. Madrid: Akal.
- Consejo del Mercado Común del Sur (2006): *Decisión 35/2006*.
- De Saussure, F. (1945) [1916]: *Curso de lingüística general*. Traducción de A. Alonso. Buenos Aires: Losada.
- Fontanella de Weinberg, B. (1988): “Las ideas lingüísticas de Sarmiento”. En: *Filología*, Año XXIII, 2, pp. 63-78.
- Lafont, R. (1978): *Le travail et la langue*. París: Flammarion.
- Ministerio de Educación de la Nación (2006): *Ley de Educación Nacional*. Argentina.
- Rossi-Landi, F. (1970) [1968]: *El lenguaje como trabajo y como mercado*. Caracas: Monte Ávila editores.
- Sarmiento, D. F. (1948-1956): *Obras Completas*. Buenos Aires: Editorial Luz del Día.

CÓMO DESARROLLAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES FRANCÓFONOS DE COMERCIO INTERNACIONAL QUE ELIGIERON EL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

Henri Billard

Université de Poitiers, CRLA Archives (Francia)

joaquin.henri.billard@univ-poitiers.fr

En un mundo globalizado, el poseer un conocimiento sofisticado de otras culturas se ha vuelto una necesidad para los negocios. Sin embargo, existe evidencia de que los modelos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras aplicados al comercio internacional no son suficientes ni adecuados como para responder a las necesidades de las empresas. Un actor comercial no solo necesita poseer un buen conocimiento lingüístico y de las particularidades socioculturales de su interlocutor para negociar. Existe, además, la necesidad de introducir en el ámbito educativo las destrezas necesarias para desarrollar la competencia intercultural en los estudiantes. Se entiende esta última como “la habilidad de una persona de actuar en forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas” (Oliveras 2000: 38).

Si observamos manuales recientes de lenguas extranjeras aplicadas, veremos que insisten en la importancia del aprendizaje de las reglas gramaticales y lexicales con miras a desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes. El componente cultural aparece subyacente en los diálogos y actividades del aula pero no vemos un interés específico por dotar al estudiante de competencias en el campo cultural. Si bien los aspectos culturales aparecen de manera implícita, no queda claro cuál es la pertinencia de dichas actividades para comprender al otro en su singularidad cultural. Por lo tanto, podemos inferir que la prioridad de estos textos es presentar la estructura lingüística de una lengua sin ahondar en la interpretación que los aprendices van a hacer de las situaciones ilustradas en los textos.

Cuando los aspectos culturales de la comunicación entre hablantes de lenguas distintas aparecen mencionados, lo hacen habitualmente en forma general. Esta aproximación tampoco asegura la competencia intercultural. Al respecto, Denis y Matas Pla afirman que “[...] cuando el componente cultural se toma en el sentido etnográfico, nos encontramos con frecuencia frente a descripciones de comportamientos que caracterizan a los hablantes de la lengua estudiada,

lo que da lugar a veces a representaciones estereotipadas del tipo “los españoles son, piensan, actúan... de tal manera” (2002: 24).

En el supuesto caso de que el aprendiz logre alcanzar un buen dominio de las reglas gramaticales y del vocabulario de la lengua meta, estimamos que difícilmente podrá establecer una comunicación efectiva con los hablantes de dicha lengua. En efecto, nos parece que un ejecutivo francés o europeo necesitará mucho más que un buen dominio del vocabulario comercial para poder cerrar un buen negocio en España o en otro país hispanohablante. Por ejemplo, el conocimiento de las “sensibilidades” culturales de su interlocutor será crucial para poder superar con éxito un momento de tensión debido a un malentendido cultural durante una negociación. Para lograr este objetivo es necesario ofrecer al alumno la posibilidad de tomar conciencia de su propia identidad cultural y de cómo esta es percibida como un conocimiento por parte de la otra cultura. Los talleres y actividades educacionales diseñados y evaluados con este fin redundarán en que los prejuicios y estereotipos negativos se atenúen o se hagan más manejables. Sin este componente educativo, al futuro negociador le será difícil reconocer al otro en su diferencia, comprenderlo y así poder dialogar para alcanzar el objetivo deseado.

Este trabajo pretende describir la experiencia con el uso de un taller para la enseñanza/aprendizaje de la competencia intercultural. Se incluye, entre otros aspectos, una reflexión sobre la cultura propia y la de los otros junto a una sensibilización a las diferencias culturales a través de aprendizaje vivencial (*experiential learning*). Es decir, “se considera la experiencia previa, las vivencias y los intereses del individuo como núcleo del aprendizaje” (Cots / Armengol 2007: 133). Con estos modelos formativos, puestos en práctica en un taller de tres sesiones semanales de dos horas de duración, se busca que los estudiantes francófonos de Master en Comercio Internacional en la Universidad de Poitiers sean más proactivos y se encuentren mejor preparados para hacer frente a la realidad multicultural del mundo de los negocios del siglo XXI. Por razones de espacio y de tiempo no podremos analizar aquí el contenido completo del taller, pero trataremos de dar una visión global de los objetivos pedagógicos que se buscan alcanzar y de las estrategias puestas al servicio de ello.

María Moliner nos señala en su diccionario que la cultura corresponde al “[...] conjunto de los conocimientos no especializados, adquiridos por una persona mediante el estudio, las lecturas, los viajes, etcétera”. Esta acepción relaciona *cultura* con lo culto; vale decir, con el conocimiento. Sin embargo, a nosotros nos interesa la cultura en el sentido de los comportamientos y los valores; vale decir, “de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan a una sociedad o a un grupo social” (Villoro 1985: 77). Por ejemplo, en Francia se le otorga gran importancia a las jerarquías y, en el ámbito profesional, la formalidad se impone. En España, en cambio, las relaciones interpersonales han ido democratizándose en los últimos

treinta años y esto se traduce a nivel lingüístico en la generalización del tuteo y en el uso muy restringido de la forma de cortesía (Snauwaert 2009: 10).

Cada país posee entonces una concepción diferente respecto del espacio y el tiempo, de la distancia física entre dos personas, de las maneras de vestir o de comer. Incluso podemos observar criterios de definición de género inherentes a cada cultura. Nos parece interesante trabajar estos contenidos con nuestros estudiantes por medio de una película donde aparezcan personajes de culturas diferentes. Para ello proponemos una integración de los campos cognitivo y afectivo en las diferentes actividades, según el modelo propuesto por Denis y Matas Pla: sensibilización, concienciación, relativización, organización e implicación-interiorización (2002: 31-32). Cada una de las etapas constituye una prolongación lógica de la precedente y se busca que cada estudiante pueda expresar sus experiencias pasadas con personas de culturas diferentes. La toma de conciencia de las particularidades individuales por medio de los diálogos contrastados y de los intercambios al interior del taller será otro de los ejes de esta progresión previamente proyectada por el docente (aprendizaje vivencial).

Los alumnos con los que trabajamos, además del buen nivel idiomático, poseen suficientes conocimientos históricos y económicos de España como para tener una visión menos prejuiciada de este país. Por ejemplo, han tenido cursos que abarcan desde la Edad Media, el Descubrimiento de América, la pérdida de las colonias, pasando por la Guerra Civil y la Transición, hasta llegar a la situación política actual, con la caída del Partido Popular y la vuelta al poder del PSOE tras los atentados de la estación Atocha de Madrid. Fuera de los cursos magistrales, han asistido a talleres en los que han trabajado la prensa reciente. Así, los estudiantes han podido ponerse en contacto con la realidad sociocultural del país: la influencia de la Iglesia, el matrimonio homosexual, los inmigrantes, los problemas de baja tasa de natalidad, los nacionalismos periféricos (Cataluña, País Vasco), las tendencias plásticas y la producción editorial.

Nos parece que el filme franco-español *L'auberge espagnole* (2002) de Cedric Klapisch (*Una casa de locos* en su versión en castellano) puede aportar las claves para hacer comparaciones y puentes eficaces entre culturas diferentes. En esta película, Xavier, estudiante francés de economía, va a pasar un año en Barcelona para seguir unos cursos en la universidad. En esta ciudad tendrá la experiencia de compartir un departamento con otros estudiantes, gracias a un programa europeo de intercambio. Sus nuevos compañeros son un italiano, un danés, una inglesa y una española. La situación será particularmente compleja para Xavier porque además los cursos no serán en castellano sino en catalán. Para este punto fue de gran utilidad para nuestro taller el conocimiento previo sobre las particularidades del nacionalismo catalán. Una de las estrategias de este movimiento encuentra su fuerza precisamente en una política lingüística que busca ocupar todo el espacio cultural de la región catalana. Este aspecto de la trama se ha usado para

discutir paralelos con las identidades regionales en Francia, y discernir similitudes, diferencias, estrategias identitarias, etcétera.

Una vez vista la película y resueltos los eventuales problemas de comprensión léxica, abordamos temas como la comunicación no verbal, las costumbres y la presencia de prejuicios entre los personajes, pero sobre todo insistimos en que en las secuencias estudiadas “no son culturas las que se encuentran sino actores individuales [...] que no son la encarnación de culturas sino mediaciones culturales” (Denoux, citado por Denis / Matas Pla 2002: 17). Esta actividad permite tomar distancia para apreciar que las diferentes situaciones expuestas se dan en función de un contexto.

Dado que la cinta dura dos horas, invitamos a los estudiantes a organizarse junto con el docente para verla en un día fuera de las horas habituales del taller. Una vez terminada la proyección se organiza un encuentro de tipo informal para facilitar los intercambios entre el profesor –nativo o no– y los aprendices. La experiencia favorece la confrontación de puntos de vista y el descubrimiento del otro. Luego, para realizar las actividades en el aula, se forman grupos de no más de seis estudiantes. Mediante preguntas dirigidas, buscamos, en una primera parte, que los estudiantes tomen conciencia de los elementos etnocéntricos presentes en su percepción de las situaciones que aparecen en la película.

Para apoyar la actividad, cada grupo dispone de acceso a Internet para poder volver a ver algunas escenas de la película y, eventualmente, hacer consultas o buscar fotografías para ilustrar las similitudes y diferencias de comportamiento entre las diferentes culturas. En el aula ponemos a disposición mapas de la ciudad y del metro de Barcelona junto a fotos de los principales monumentos, como la Sagrada Familia de Gaudí. Igualmente, disponen de videos de la película *Vicky Cristina Barcelona* (2008) de Woody Allen. Nos parece necesario, además, estar preparados para aportar ayuda a nuestros alumnos en el aprendizaje de nuevos conceptos tales como: lenguaje no verbal, comunicación intercultural, género, etcétera. Ahí, donde un estudiante tiene una intuición o donde describe una conducta pero desconoce el término apropiado, nosotros trataremos de aportar las ideas o los conceptos que allanen el camino para enriquecer su propio bagaje lingüístico cultural.

Cada grupo debe describir las situaciones entre los protagonistas, buscando comprender la manera de actuar de los personajes más que una explicación de las particularidades de cada cultura. Para ello se elabora una lista en que los participantes del taller dan cuenta de todo cuanto les parece pertinente: los modos de vida, la existencia o no de afectividad en los gestos y en el lenguaje y el contexto sociocultural en que se desenvuelven los protagonistas. Se insiste en las diferencias entre lo que ocurre en las situaciones que muestra la película y lo que se haría en Francia. Una vez finalizada la lista se establece una nueva lista que recapitula los puntos comunes

observados. Luego se invita a los estudiantes a recrear las situaciones para después comentar la experiencia y relacionarla con anécdotas personales vividas en el extranjero.

Las actividades del taller permiten a los estudiantes un mejor conocimiento de su propia cultura, de sí mismos, de su “equipaje” cultural y de los factores que condicionan su percepción de la realidad. Hemos observado que los aprendices mejoran su comprensión del otro, diferente pero parecido, que frente a una misma situación actúa de otra manera. Además, aprenden que esa particularidad tiene que ser respetada y que es a través del respeto que podrá concretarse el diálogo con el otro para realizar buenos negocios.

BIBLIOGRAFÍA

- Cots, J. M. / Armengol, L. (2007): *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó.
- Denis, M. / Matas Pla, M. (2002): *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas: De Boeck & Larcier.
- Denoux, P. (1994): “Pour une nouvelle définition de l’interculturalisation”. En: Blomart J. / Krewer B. (eds.): *Perspectives de l’interculturel*. París: L’Harmattan, pp. 67-81.
- Moliner, M. (1998): *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Oliveras, À. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Snauwaert, E. (2009): “Unas claves para el contacto comercial entre belgas y españoles: la competencia intercultural en la clase de ELE de Empresariales”. En: *Mosaico*, 23, pp. 9-13.
- Villoro, L. (1985): “Autenticidad en la cultura”. En: *El concepto de ideología y otros ensayos*. México: Fondo de Cultura Económica.

LA LITERATURA Y LA ÓPERA EN LA CLASE DE INGLÉS

¿UNA CRUZADA QUIJOTESCA?

Lucila Blazquiz

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

lucilablazquiz@yahoo.com

Un pasaje de *La Odisea* narra cómo Circe alerta a Odiseo sobre la seducción del canto de las sirenas cuando este pase por una isla: quienes escuchaban ese canto enloquecían, lo que los llevaba al suicidio. Odiseo ordena a sus hombres taparse los oídos con tapones y, siendo el único capaz de escuchar el canto de estas ninfas, se hace atar al mástil de su barca. Así resiste la seducción. La pregunta que surge de este relato es: ¿por qué el canto representa una amenaza para el ser racional?

Las teorías psicoanalíticas contemporáneas (Kristeva 1974; Castarède 2005) asocian el canto a lo femenino, dado que el canto —y la música en general— remiten a aquella etapa psíquica cuando el yo (sujeto) todavía no se ha diferenciado de la figura materna, es decir del otro (objeto). En esa etapa previa al reconocimiento del yo en el espejo (Lacan 1936), el niño se comunica mediante el lenguaje no verbal. Kristeva (1974: 26) denomina dicho estadio *lo semiótico*, el cual “es análogo [...] con lo vocal o el ritmo”. Para Kristeva, *lo semiótico* es dialécticamente opuesto al estadio de *lo simbólico*, que coincide con la adquisición de la lengua. *Lo semiótico*, en cambio, es una pulsión que se expresa inicialmente en las vocalizaciones semicantadas que el niño emite para comunicarse. A partir de la entrada del yo en *lo simbólico*, *lo semiótico* pasa a manifestarse únicamente en el lenguaje poético —concepto que para Kristeva comprende todo arte que tenga melodía y ritmo— como la música y la poesía. El lenguaje poético es un lenguaje no verbal que comunica *signifiance*, término acuñado por Kristeva (1969) para designar aquel sentido que no tiene un significado concreto dentro de un sistema¹. La *signifiance* —o tercer sentido para Barthes (1977)— difiere de los niveles de referencia y representación propios de la lengua. Por ejemplo, en el sistema lingüístico, la palabra *hogar* se refiere al lugar donde uno vive y representa imágenes similares para todos los hablantes: cobijo, vida en familia, confort. En cambio, el lenguaje poético no se refiere a algo ni representa imágenes similares para los individuos. Por

¹ Siguiendo la noción de signo de Saussure.

ejemplo, al escuchar un pasaje musical, resulta difícil llegar a un acuerdo sobre su significado: pueden despertarse emociones similares, pero dicho pasaje no tiene un referente ni representa imágenes similares para los oyentes. Sin embargo, tiene *signifiance*, la cual expresa la energía de *lo semiótico*, perturbando así el orden racional de *lo simbólico*. Kristeva sostiene que debido a su función desestabilizadora de *lo simbólico*, el lenguaje poético tiene un poder revolucionario (Kristeva 1974). Al deconstruir el relato de Odiseo y las sirenas, se puede entonces sostener que lo implícito allí es que el canto sugiere la irrupción amenazante de *lo semiótico* en el mundo de *lo simbólico*.

En el marco de la visión interdisciplinaria e intercultural del estudio del inglés descrita por Rob Pope (1998), me he interrogado sobre qué pasaría si al alumno contemporáneo se lo expusiera a la presencia de sirenas cantando ópera en la clase de literatura en inglés o de inglés como lengua extranjera. Visualicé entonces un alumno que se pone tapones en sus oídos voluntariamente, ya no por temor a ser seducido, sino porque ese canto le produce rechazo, abyección². La ópera constituiría un otro textual y cultural, pues estaríamos explorando un arte erudito e impopular. Esto iría en contra de la pedagogía propuesta por McRae (1991), quien aboga por la inclusión de textos³ pertenecientes a medios populares (films, canciones, historietas, etc.) en la enseñanza de la lengua y/o la literatura inglesa. El objetivo es acercar el inglés al alumno, quien habita un mundo postmoderno y dominado por los medios masivos, netamente visuales.

Imaginé entonces un profesor intentando explorar la intertextualidad⁴ entre dos textos supuestamente impopulares: por un lado, una obra del canon literario inglés; por el otro, una transposición⁵ operística de la misma. ¿Sería ese profesor un quijote del siglo XXI, yendo en contra de los molinos de viento?

Buscando una respuesta a este interrogante, he realizado una investigación empírica con estudiantes de literatura inglesa de quinto año de la escuela secundaria y de cuarto año del profesorado en inglés. Seleccioné la obra *Otelo* de Shakespeare como exponente de un texto canónico, y la transposición operística de esta hecha por Verdi en 1887. Basándome en la idea expuesta por Schmidgall (1992) de que Shakespeare y la ópera tienen en común la tendencia al melodrama, elaboré la hipótesis de que explorar estos textos en el aula no constituiría una cruzada quijotesca, dado que el melodrama es un género opuesto a lo erudito y prioriza el impacto emocional en detrimento del realismo. Presente en la telenovela y el *reality show* actuales, el

2 Abyección: repulsión hacia el otro (Kristeva 1982).

3 Me baso en una definición amplia de texto: un film, una canción, etc., son textos pues sus elementos se entretajan en una forma ordenada y coherente.

4 O intermedialidad.

5 O traducción intersemiótica.

melodrama es popular. Mi propuesta por tanto consiste en modificar la visión que los alumnos tienen tanto de la literatura canónica como de la ópera. A continuación, mostraré cómo un texto literario canónico —en este caso *Otelo*— y su transposición operística pueden devenir en un interesante objeto de exploración intertextual en la clase de inglés, dado que, al explorar el lenguaje poético inherente a estos textos, los alumnos pueden aprehender la *signifiance* o tercer sentido del texto. Dicho tercer sentido constituye una otredad tradicionalmente marginalizada en la enseñanza de la lectura; es mi convicción que la exploración de este otro textual fomenta el pensamiento interdisciplinario, la conciencia intercultural y el desarrollo de la inteligencia emocional.

Previamente a presentar el modo pedagógico de explorar los textos referidos, es necesario reflexionar sobre la naturaleza del fenómeno transpositivo operístico. ¿Qué sucede con el sentido del texto original (hipotexto) cuando este es traducido intersemióticamente (Jacobson 1959) a la ópera (hipertexto)? Parecería que en dicho traslado el sentido esencial permanece, constituyendo una traducción “fiel” del original.

Analizaré una escena del acto final de *Otelo* a modo de ejemplo: Otelo, el héroe negro, está convencido de que Desdémona, su esposa, le ha sido infiel. Por este motivo la asesina. El siguiente pasaje retrata el momento previo a que Otelo estrangule a Desdémona:

Desdémona: —¡Oh, desterradme, mi señor, pero no me matéis!

Otelo: —¡Abajo, ramera!

Desdémona: —¡Matadme mañana!; ¡Dejadme vivir esta noche!

(V, ii, pp. 81-83)

En el ruego de Desdémona por su vida, vemos cómo a través del uso de imperativos y de la exclamación se retrata a una mujer con temperamento. Esta escena, de gran efecto dramático, ha sido transpuesta a la ópera de un modo tanto o más impactante. Mientras que tradicionalmente se considera a Desdémona como sumisa y débil, Verdi realiza una lectura postestructuralista al dar relieve al aspecto temperamental de este personaje: Desdémona debe cantar con gran potencia y *pathos* en esta escena. Esto, sumado a la música en tiempo agitado y al intercambio cantado entre Otelo y Desdémona, hiperboliza las emociones del texto original.

¿Cómo puede entonces explorarse la intertextualidad entre la literatura y la ópera en el aula? Si se adhiere a una educación centrada en el alumno, sugiero focalizar las actividades en la respuesta personal de los alumnos a estos textos. Por ejemplo⁶, se puede implementar una actividad donde los alumnos deben comparar las emociones que ambos textos generan. Primero,

6 Ver apéndice para más actividades (en inglés).

los alumnos deben determinar qué emociones transmite un pasaje determinado de un texto literario. Luego, se explora la transposición operística del mismo. Por ejemplo:

Mientras miras la última escena de la ópera de Verdi, presta atención a los elementos que se detallan a continuación:

- Acompañamiento orquestal.
- Notas cantadas altas/bajas.
- Sutilezas en la expresión de los cantantes.
 1. ¿Qué emociones se transmiten a través de estos elementos?
 2. ¿Es esta escena efectiva en despertar sentimientos de piedad y miedo?

Siguiendo la propuesta de *Reader-Response Theory* (Iser 1976), se trata de buscar la respuesta personal del alumno. A continuación, cito algunas de las respuestas dadas por alumnos de literatura inglesa de quinto año de la escuela secundaria y de cuarto año del nivel terciario a las preguntas 1 y 2 de la actividad antes descrita:

Escuela secundaria	Nivel terciario
1) <ul style="list-style-type: none">• “Amor y odio, tristeza, un disparo en el corazón”. 2) <ul style="list-style-type: none">• “Sí, debido a la letra y las voces poderosas”.	1) <ul style="list-style-type: none">• “Sentí piedad por Otelo”.• “Dolor, desesperanza, violencia”. 2) <ul style="list-style-type: none">• “Sí, despierta tanto piedad como dolor”.

Los resultados de mi investigación sugieren que la *signifiance* del lenguaje poético de la ópera fue aprehendida desde lo emocional. Asimismo, se enriquece la lectura del texto original, dado que también se concientizan los aspectos rítmicos y melódicos de su poética.

Se puede finalmente afirmar que la exploración de la intertextualidad entre la literatura y la ópera contribuye a la apertura hacia el otro, fomentando así la interculturalidad y realizando un aporte al cultivo del espíritu. La inclusión del género operístico en la enseñanza de la literatura no apunta solo a desarrollar habilidades cognitivas sino también al desarrollo de la inteligencia emocional del alumno, quien trabaja sobre su propia sensibilidad y aprende a aprehender la otredad emocional. Prueba de ello es la reflexión hecha por un alumno del colegio secundario, quien luego de explorar la ópera de Verdi escribió: “Mi visión de la ópera cambió para bien. ¡Esta es muy interesante y bastante divertida!”

APÉNDICE

Actividad 1

From play to film-opera:

A) Read the following lines from Shakespeare's *Othello*: What emotions are conveyed in this passage?

[Trumpet within.]

The Moor! I know his trumpet.

CASSIO

'Tis truly so.

DESDEMONA

Let's meet him and receive him.

CASSIO

Lo, where he comes!

Enter OTHELLO and Attendants.

OTHELLO

O my fair warrior!

DESDEMONA

My dear Othello!

OTHELLO

It gives me wonder great as my content

To see you here before me. O my soul's joy!

If after every tempest come such calms,

May the winds blow till they have waken'd death!

And let the laboring bark climb hills of seas

Olympus-high and duck again as low

As hell's from heaven! If it were now to die,

'Twere now to be most happy; for, I fear,

My soul hath her content so absolute

That not another comfort like to this

Succeeds in unknown fate.

DESDEMONA

The heavens forbid

But that our loves and comforts should increase,

Even as our days do grow!

OTHELLO

Amen to that, sweet powers!

I cannot speak enough of this content;

It stops me here; it is too much of joy:

And this, and this, the greatest discords be

[*They kiss.*]

That e'er our hearts shall make!

IAGO [*Aside.*]

O, you are well tuned now!

But I'll set down the pegs that make this music,

As honest as I am.

(Act 2, ii, 171-192)

Emotions:

2) Watch this scene's opera adaptation. What *emotions* are conveyed through the combination of images and sound? (Pay attention to the rhythm, the melodies, the orchestra, the singers' tone of voice, etc).

e.g: victory, passion, sadness, etc. _____

3) Which of these two media (drama and opera) do you think is more effective in conveying emotions?

Actividad 2

Exploring Operatic Intertexts: *Giuseppe Verdi's Otello (1887)*

a) Act IV: Desdemona's "Ave Maria" (aria)

After listening to this musical piece answer the following questions:

- Why do you think Verdi decided to include a religious aria at this point of the opera's plot? What elements in Shakespeare's play do you think might have triggered Verdi's inspiration for the composition of this "Ave Maria"?

- How effective do you think the inclusion of this religious aria is?

BIBLIOGRAFÍA

- Barthes, R. (1979): *Image Music Text*. Trad. de S. Heath. Londres: Fontana Press.
- Castarède, M. (2005): *El Espíritu de la Ópera: la Exaltación de las Pasiones Humanas*. Buenos Aires: Paidós.
- Homero (1999): *La Odisea*. Trad. de D. Sarasola Anzola. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Iser, W. (1978) [1976]: *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Jakobson, R. (2000) [1959]: "On Linguistic Aspects of Translation". En: *The Translation Studies Reader*. Londres / Nueva York: Routledge, pp. 113-118.
- Kristeva, J. (1969): *Semiotiké: Recherches pour une Sémanalyse*. París: Éditions du Seuil.
- Kristeva, J. (1982): *Powers of Horrors: An Essay on Abjection*. Trad. de L. Roudiez. Nueva York: Columbia U.P.
- Kristeva, J. (1984) [1974]: *Revolution in Poetic Language*. Trad. de M. Waller. Nueva York: Columbia U.P.
- Lacan, J. (1966) [1936]: "Au-delà du principe de réalité". En: *Écrits*. París: Seuil.
- McRae, J. (1991): *Literature with a small l*. Basingstoke: Macmillan.
- Pope, R. (1998): *The English Studies Book*. Londres: Routledge.
- Robinson, J. (2005): *Deeper than Reason: Emotion and its Role in Literature, Music and Art*. Nueva York: O.U.P.
- Saussure, F. (1983) [1916]: *Course de Linguistique Générale*. En: Bally C. / Sechehaye, A. (eds.): *Course in General Linguistics*. Trad. de R. Harris. Illinois: Open Court.
- Schmidgall, G. (1990): *Shakespeare and Opera*. Nueva York: O.U.P.

Filmografía

- Zeffirelli, F. (1986): *Otello*. Estados Unidos: MGM.

LA INTERCULTURALIDAD Y SU RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Elba Blotta de Pagano

Universidad Nacional de Cuyo
Facultad de Filosofía y Letras

pablommn@logos.uncu.edu.ar

Amalia Esther Sánchez

Universidad Nacional de Cuyo
Facultad de Filosofía y Letras

amalias@logos.uncu.edu.ar

La coexistencia de diferentes lenguas extranjeras en una misma sociedad o en una misma persona es una realidad que se manifiesta en gran parte de la sociedad mundial, pero constituye también un problema por la complejidad del fenómeno intercomunicacional. En relación con este aspecto, las instituciones europeas adquieren un papel importante por la diversidad lingüística puesto que el europeo se enfrenta en todo momento a la lengua y a la cultura de su vecino, llegando a horizontes lingüísticos y culturales diferentes. La diversidad está latente, lo que nos pone frente al desafío de conocer el pensamiento y las necesidades de quien está al lado nuestro. En este momento es cuando hablamos de interculturalidad para referirnos a la relación entre las culturas, lo cual favorece la integración y convivencia de los grupos implicados.

Sabemos que los procesos de adquisición en las relaciones culturales son conflictivos porque cada comunidad aporta sus formas de pensar, sentir y actuar. Todo esto debería resolverse en un marco de respeto, diálogo, concertación y sinergia.

El proceso de una interculturalidad múltiple debe abordarse desde una integralidad sociolingüística y antropológico-cultural, partiendo del hecho de que la interculturalidad, en sus diferentes niveles de estructuración y manifestación, es un inconveniente delicado cuando se estudia y se aprende una lengua no propia. Según Jean-Michel Robert, lingüista y profesor de didáctica francés, esto sucede porque la verdadera interculturalidad está en la clase y, además, “*dans la manière d’appréhender le rapport à l’autre*” (Robert 2009).

La enseñanza de lenguas extranjeras supone una dimensión lingüística comparativa puesto que el proceso de apropiación es concebido como una exploración de espacios interlingüísticos. El concepto de *ínter* –interlengua, intercultural, intercomprensión, interdidacticidad– es, desde hace tiempo, muy importante en la didáctica de las lenguas. Siguiendo el pensamiento de J.-M. Robert, hablar una lengua extranjera tiene algo de “ínter” y todos los “ínter” no tienen la misma importancia.

Abordando particularmente el tema de adquisición de más de una lengua, el aprendizaje precoz favorece el desarrollo del pensamiento y el conocimiento de nuevas culturas y de otras formas de comunicación.

Nos preguntamos ahora, ¿cómo adquirimos una lengua extranjera: imitando a los que la hablan?, ¿practicándola? ¿O es algo que se produce naturalmente? La respuesta a estos interrogantes nos indica que estamos frente a algo que no es simple; al contrario, cuando pensamos lo que implica aprender una lengua comprendemos que poder comunicarnos en esa otra lengua es un proceso variado y abstracto por lo complejo del saber lingüístico.

El caso es muy diferente cuando se habla de la adquisición de la lengua materna. Aprender la LM es un proceso cognitivo universal propio de la naturaleza humana que se da espontáneamente, sin una instrucción formal, donde los elementos léxicos se aprenden en un contexto comunicativo auténtico. Entonces, cuando ya se ha adquirido la LI o LM, la persona ha desarrollado una competencia lingüística y comunicativa que le servirá para interactuar con sus semejantes y organizar su pensamiento. Las lenguas que adquiera después de la LM son consideradas lenguas segundas (L2) o lenguas extranjeras (LE).

La L2 es la que se aprende en comunidades que disponen de dos sistemas lingüísticos en contacto, lo que todos llamamos bilingüismo, que se adquiere en un contexto natural y cuya apropiación es parecida a como se adquirió la LM. Respecto a esto, cabe aclarar que el proceso de aprendizaje, en este caso, nunca será igual porque ya se posee el conocimiento y la experiencia de la LI.

Respecto de la lengua extranjera, esta se aprende en un contexto institucional, donde el alumno se va apropiando de la lengua y va construyendo la base de la competencia lingüística comunicacional de la nueva lengua.

Es importante comprender en qué se diferencian estas lenguas para que el proceso de enseñanza aprendizaje de la LE sea organizado, desde una didáctica más eficaz, teniendo en cuenta las estrategias propias de la LE y del público al cual está dirigido el proceso de enseñanza.

Los adultos, en general, adquieren la LE con buenos resultados desde el punto de vista comunicacional, con un acento más marcado que los que aprenden una LE más jóvenes. En este punto, hay opiniones diferentes porque se dice que los más jóvenes y los niños adquieren mejores sonidos lingüísticos porque juegan asociando los sonidos.

El aprendizaje de una LE se hace dentro de un contexto institucional, no natural, donde no hay una necesidad comunicativa auténtica. En esta situación que se da en el aula, el alumno cuando no sabe algo recurre a un diccionario o al profesor.

Como en todo proceso de aprendizaje, la motivación es determinante para la apropiación del conocimiento por parte del alumno. Si el interés por aprender es real, avanzará gradualmente en la adquisición de los nuevos conocimientos, si por el contrario la motivación no es verdadera lo que aprenda quedará en su memoria por un cierto tiempo y luego desaparecerá. Esto nos está indicando que aprender la L2 y la LE no requiere la misma necesidad que aprender la L1 por más motivado que esté el alumno.

En la Argentina se presenta, además de estos casos, otra realidad diferente pero igualmente rica en lenguas autóctonas que marcan la idiosincrasia de generaciones enteras. En nuestro país, las comunidades aborígenes tratan de conservar sus lenguas porque reflejan la riqueza expresiva de sus culturas.

En Mendoza tenemos varios ejemplos de comunidades aborígenes. Pablo Milipil, nativo descendiente de un cacique pehuenche, nos cuenta que a los cuatro años comprendió que el mundo que lo rodeaba no hablaba su misma lengua, el mapudungun, lengua que le fue enseñada por sus abuelos y sus padres. Agrega que sus costumbres tuvieron que combinarse con las que se arraigaron en Mendoza a través de la historia, por lo que no tuvo otra opción que aprender a hablar el español. Sin embargo, desea que sigan vigentes aspectos de su cultura, como sus sitios sagrados a los cuales aún rinde culto. En su explicación agrega que en Mendoza se congregaron Pehuenches, Ranqueles, Mapuches y Aimarás, en una zona considerada libre entre el río Tunuyán y el Diamante. En esta región floreció una cultura unificada llamada Viluco en la cual la enculturación se hizo de boca en boca, a través de las generaciones. Su idioma y todo su sistema de creencias y organización social, en un principio matriarcal, fueron quedando relegados, como en otras regiones, con el paso del tiempo

También en Mendoza, alumnos de una comunidad Huarpe, en Tunuyán, con el propósito de revalorizar su cultura y su lengua, redactaron hace un tiempo, guiados por sus maestras, un diccionario donde reunieron las palabras de su lengua y su traducción al español para poder interactuar con sus pares en la escuela. Como podemos apreciar esta transmisión cultural no se realizó en una sola dirección sino en dos, de los nativos a las maestras y de ellas a los aprendientes aborígenes. Estas dos direcciones serían lo que la didáctica implica y que J.-M. Robert llama "didáctica del compromiso". Estos intercambios culturales no tienen las mismas características. Es allí donde se produce el mestizaje cultural.

También tenemos otro caso en una escuela de Tupungato, Mendoza, a la que concurren niños que pertenecen a una comunidad de lengua quechua. Dicha escuela debió implementar una metodología adecuada para la enseñanza del español con el fin de integrar esos alumnos que solo

hablaban su lengua nativa al resto de la comunidad escolar, haciéndoles comprender que aprender el español no significaba traicionar ni su lengua ni su cultura porque, según su pensamiento, haber vivido por siglos una cosmovisión diferente, la imposición de una cultura extraña les significaba la pérdida de su identidad. Se produjo en este caso una confrontación de representaciones entre elementos culturales diferentes, por un lado las de los alumnos y por el otro las de las maestras. Se podría decir que, en este caso, se trata de una aculturación forzada. Actualmente, estos nativos están empezando a pensar y dar nombre a la realidad cultural en español.

Estos casos concretos nos han llevado a preguntarnos cuáles serían las lenguas extranjeras y cuáles las lenguas segundas para estos alumnos nativos. Podemos pensar que la L2 en todos los casos es el español y la lengua extranjera es la que aprenden en la escuela secundaria (el francés, el inglés, el portugués, etc.) y luego en la universidad, si pueden acceder a realizar estudios superiores.

Para concluir, sabemos que la cultura es sobre todo comunicación, en la cual la lengua ocupa un lugar muy importante porque es el medio más idóneo para transmitir la cultura a los más jóvenes, de individuo a individuo y de grupo a grupo. Además, como cada comunidad tiene su lengua, esta tiene las características de la cultura que la produce. Y si hablamos del aprendizaje de varias lenguas y, por lo tanto, de varias culturas, debemos tener en cuenta que todo ese proceso supone mucho más que la suma de las competencias monolingües estudiadas paralelamente porque cuando aprendemos una lengua conocemos más de la historia de una comunidad. Respecto a este tema, creímos importante acercarnos al pensamiento de especialistas que participaron del Congreso de la SAL en Mendoza, en el mes de abril de 2010, sobre las lenguas nativas. Ellos continúan insistiendo en mantener vivas las lenguas madres aborígenes porque atestiguan la cultura de generaciones enteras. Agregaron, además, que deberían usarse en forma activa en las escuelas porque cuando una lengua desaparece se pierde una experiencia humana única.

BIBLIOGRAFÍA

- Baralo, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Coste, D. (2001): "De plus d'une langue à l'autre encore, penser les compétences plurilingues". En: Castellotti, V. (ed.): *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Presses universitaires de Rouen, pp. 191-202.
- Lallement, F. / Martinez, P. / Spaëth, V. (2005): "Français langue d'enseignement vers une didactique comparative". En: *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, número especial de enero. París: CLE International.
- Robert, J.-M. (2009): *Manières d'apprendre*. París: Hachette FLE.

LA OBSERVACIÓN, UNA MIRADA INTERPRETATIVA DEL GRUPO DE DOCENTES PARTICIPANTES EN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN “EL DISPOSITIVO PSICODRAMÁTICO- LÚDICO-EXPRESIVO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LENGUA EXTRANJERA”

Miriam Bogossian

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

miriambogossian@yahoo.com.ar

Laura Saslavsky¹

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

saslavsky.l@gmail.com

Como docentes participantes del grupo de investigación al mismo tiempo que miembros integrados y responsables de la recolección de datos (como por ejemplo las entrevistas iniciales, las crónicas y otros trabajos escritos confeccionadas por los participantes, el registro del taller mismo, y el análisis de todos los datos recabados), tuvimos el placer y la sorpresa de ser testigos de un grupo de trabajo psico-dramático que reveló aspectos más interiores de la tarea docente, durante un proceso inesperadamente intenso que duró desde las entrevistas iniciales hasta las últimas producciones escritas de los docentes que participaron en el taller. De hecho el grupo de investigación se vio profundamente involucrado aun sin participar del trabajo psico-dramático en sí mismo, debido a que como docentes nosotros vivenciamos parte de lo que se manifestaba en el trabajo en el taller. Vivimos situaciones y vivencias que sentimos como propias, que también a nosotras nos ayudaron a alcanzar un nivel más alto de comprensión de los conflictos propios de nuestra práctica docente o profesión dado que ambas autoras somos docentes y profesoras de inglés.

Entre los conflictos que se elaboraron estuvo muy presente la dualidad entre persona y rol docente. Esta parece parcialmente inconsciente en la mayoría de los casos durante las entrevistas

¹ Integrantes del Equipo de investigación del proyecto a cargo del profesor Jorge Medina.

iniciales, al principio del proceso de elección de los participantes, pero aflora durante el taller como uno de los conflictos personales más profundos.

También en el área personal, se manifestó el conflicto con los mandatos internalizados, que se manifiestan como autoexigencia. Esta se relacionaría con las imágenes y mandatos en general que se interiorizarían durante la formación profesional y la práctica de la profesión, instalados socialmente como la imagen del docente perfecto. Estos mandatos traen como consecuencia la falta de autoestima y confianza en sí mismos, y una necesidad de tener todo bajo control. Aparece claramente que este nivel de autoexigencia se vuelve en contra del quehacer docente y de la autonomía de pensamiento requerido por la tarea laboral.

Se percibe que en la formación hay una fuerte impronta de reducción de la tarea del docente a su rol técnico, a través de la cual se canaliza la búsqueda de mejores resultados en el aula. Detrás de este énfasis en lo técnico, que se manifiesta durante el desarrollo de la labor docente, se ocultan inconcientemente otros aspectos no resueltos más interiores y personales. Se equipara un buen plan de clase a una buena clase, dejando de lado lo humano y lo situacional de la relación educativa. En este sentido, el taller ayudó a los participantes a reposicionar la persona como centro articulador de las técnicas, las estrategias, las actitudes y las acciones propias del rol docente.

En el ámbito del conjunto de conflictos áulicos e institucionales, se manifestaron diversos problemas. Uno que causa mucha angustia e impotencia es el tema de los chicos con problemas en los hogares, que los docentes no saben cómo manejar; y otro el de la violencia en el aula a veces relacionada con la falta de autoridad docente. A esto se suma la presión por una mejor *performance*, al mismo tiempo que una falta de apoyo, por parte de las instituciones educativas.

El equipo de investigación notó desde muy temprano la constante proyección de los problemas en causas y actores externos, es decir, un poner afuera la causa de los conflictos, que redobla la sensación de impotencia, creando un círculo vicioso en el que el que sufre los problemas no tiene ningún elemento para resolverlos, pues su resolución dependería de otros. El trabajo realizado en el taller posibilitó el flujo de nuevas acciones en sus respectivos ámbitos de trabajo docente. Facilitó la comprensión y distinción más profunda de los factores determinantes de una situación conflictiva.

Según los datos recabados de los propios participantes en un trabajo de evaluación de los resultados del taller a un año de su realización, el taller actuó como un mecanismo de cambio, en el que se efectuó un replanteo personal positivo en la relación entre persona y rol docente, recuperando los participantes una relación más fluida y más amigable consigo mismos y en consecuencia también se produjo una mejora en la relación con sus alumnos. Denotan una fuerte revalorización de su persona, mayor confianza en sí mismos, y en sus recursos potenciales internos, y una visión crítica de los mandatos y exigencias a las que se ven sometidos. Hablan de

una recuperación de lo afectivo en la relación educativa, que se traduce en un mejor manejo de los conflictos en el aula y mejores resultados en la enseñanza, y que deriva para el docente en una sensación de estabilidad emocional previamente ausente en su labor. También hablan de una reducción de expectativas en el aspecto técnico, y de una mayor confianza en la visión crítica que ahora poseen, lo cual les permite analizar con más herramientas las situaciones áulicas, e incluirse como parte de la ecuación. En resumen, se ha verificado un claro proceso de reposicionamiento personal, en un movimiento interno individual de autoafirmación del sí mismo en relación a los conflictos y demandas de la práctica real.

Los docentes también estudiaron durante el transcurso del taller diversos textos con planteos teóricos entre los que se contaba la distinción que se puede realizar entre los distintos niveles de responsabilidad (área de preocupación y área de incumbencia), es decir, entre lo que el docente puede cambiar si se posiciona de otra manera y aquello en lo que solo puede trabajar confiando en el efecto a largo plazo de la influencia de la educación.

Llamó la atención del equipo de investigación el potencial que el taller tenía para hacer aflorar *insights* en los participantes. Un ejemplo sería el hecho de que conflictos planteados aun sin ser totalmente conscientes de ello, a veces desde la primera entrevista, se fueron manifestando en las diversas instancias del taller, por ejemplo, en el trabajo psico-dramático, y luego se reforzaron en los diversos trabajos escritos que los participantes produjeron. Por ejemplo el conflicto de las demandas interiores y exteriores alcanzó su máxima expresión en una escena en la que la participante se debatía entre “ser más yo en el aula, ser más persona, darle más lugar a mis deseos” o por otro lado, “seguir los mandatos impersonales que imperan en la cultura de los enseñantes de inglés”. Esta escena impactó fuertemente en todos los participantes, a juzgar por la amplia repercusión que tuvo en todo el grupo en ese momento, y en trabajos escritos posteriores.

Por otro lado, los participantes destacaron una sensación de confianza y contención durante el taller, que les permitió revelar y trabajar libremente los problemas que los angustiaban, facilitando el encuentro de recursos internos personales, ignorados o inexplorados y el despertar de la creatividad en el trabajo interno. En relación al trabajo grupal, es de destacar que se formó una red de relaciones profundas dentro del grupo mismo, en las que cada participante velaba por el bienestar de los demás, tratando de contener a los otros en las situaciones más dramáticas, una especie de sentimiento de pertenencia en que uno veía que los otros también padecían los mismos problemas ocultos.

Por último, debemos destacar la relevancia de este tipo de trabajos y subrayar la importancia de continuar e incluir este tipo de experiencias altamente formativas para el personal docente dentro de la currícula del profesorado y en otras instancias de capacitación, dado que la sensación de todos los participantes era de una necesidad urgente y fundamental dentro de su práctica, no

cubierta por los programas de estudio. Se trata de un trabajo que ayuda a descomprimir aspectos conflictivos presentes en el día a día de toda práctica docente. Aspectos que se reprimen y que afloran habitualmente en forma de sensaciones de angustia e impotencia y que ejercen una influencia negativa sobre los educandos. Si los docentes tuvieran estos espacios para liberar estos temas de profundo conflicto personal, social, e institucional, y replantearlos de maneras productivas y positivas, resultaría en una mayor capacidad para abordar los complejos problemas que nos plantea nuestra profesión dentro del contexto de una sociedad cada vez más indiferente.

UN SALTO INCORPORADO

LA ESCRITURA EN LA FORMACIÓN DE UN TRADUCTOR

Rosana Bollini

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

rosanabar@yahoo.com.ar

Una propuesta para hacer escribir abre un campo de exploraciones. En los textos “a pedido” uno observa cómo se recurre a un género o a un procedimiento, cuáles son los modos de reelaborarlos y, en algún caso, el estado de las formas en un grupo específico. La lectura tiende a destacar esos vínculos y, al mismo tiempo, intenta apreciar cada texto en su propia construcción. Uno maniobra entre una lectura formalista y otra que señala conexiones, para que se adviertan los cambios o lo que no se recreó del todo. Los textos cobran una dimensión distinta vistos así, porque los que escriben saben que entraron en un juego de resonancias. Esto quiere decir también que hay un uso de la palabra. Cuando se pide un texto a partir de una serie de lecturas en común, las conjeturas son unas, cuando se va en busca de recursos de los alumnos, las conjeturas son otras. Siempre hay unas conjeturas que se ponen a funcionar para adelantarse tanto al texto que se escribirá como a la posibilidad o no de realizarlo. Llamo *poéticas* a las distintas maneras en que formulamos un pedido de escritura. Y a esas postulaciones deliberadas. Las poéticas, entonces, trabajan postulando distintos órdenes de dificultad, juegan a medir efectos, a sopesarlos o a conocerlos.

Una de las maneras más interesantes de hacer escribir, para mí, es por medio de consignas que promuevan discontinuidades o saltos. Esas distancias pueden deberse a que el que va a escribir no esté muy familiarizado con una forma o un tipo de lengua que se le pide o deba incluir en el texto un componente imaginativo. Es decir, se configura una especie de “bache” o “espacio en blanco” de distinta índole para que empiecen a funcionar procedimientos, vías, interrogaciones que pueden emplearse después como estadios para ir corrigiendo o reescribiendo el texto. Estas consignas de zonas “abiertas” son reconocidas por el que va a escribir como demandas a su propia creatividad. Son abiertas, sin embargo, en una dimensión calculada porque buscan delimitar un campo de trabajo, es decir, crear las condiciones en las que se realizará la experiencia, ya que es discutible sostener que se enseña a escribir. Yo suelo combinar dialécticamente aspectos desconocidos con puntos de apoyo en lecturas o en materiales que estén más al alcance de la mano.

No solo es productivo sino que la dificultad inherente a la escritura se transforma en una parte concreta y clara del trabajo.

La consigna a la que quiero referirme en detalle y que contiene una trama de saltos ha sido pensada específicamente para futuros traductores en el marco de una materia de la carrera. Tiene por lo tanto la ambición de que procura una experiencia con la palabra personal y a la vez una mirada sobre ciertos signos de la lengua frente a la que se ha abierto el oído y se han refinado las maneras de indicar lo escuchado. Al comienzo, el objeto y el género que lo tratará son elementos casi desconocidos ya que, en forma breve, la propuesta consiste en escribir un ensayo acerca de una palabra de uso frecuente en el habla y formular una hipótesis (explicativa) sobre ese uso. Se trata de ocuparse de la lengua materna y de entender a partir de su estudio las razones de ciertos predominios, que pueden ser momentáneos o durables, o bien de explicar el motivo de ciertas reapariciones o desapariciones. Hacia dónde se orientará la investigación depende cada año de las palabras mismas, porque puede suceder que alguna indique el tono de una época, como ocurrió con *transar* o, al contrario, que ninguna se destaque y nos volvamos, entonces, a varias que se hacen notar como formas juveniles, es decir, como innovaciones que prenden, o nos intereseamos por esas palabras de empleo generalizado, que provienen de un discurso técnico que adaptamos y que podríamos caracterizar como referente de nuestras preferencias ideológicas o bien como un discurso dominante. Pero es necesario siempre delimitar su rango dialectal y sus enunciadores más específicos.

El objeto de esta labor ensayística no es estable: se trata de alguna palabra cuyo significado, aunque levemente, se modifica, varía con la época, cobra una relevancia repentina y desplaza a otra, desaparece o reaparece en un área que debe compartir y cuando uno la cree ya una antigüedad es el último grito de la moda. A raíz de estas variaciones, el objeto puede resultar directamente efímero o intrascendente en apariencia. Pero captar el instante de su duración, interpretar su sentido frente a otros que desplaza o retoma en parte, justificar, a veces, su ubicuidad, requiere herramientas muy variadas, que presten atención a la semántica, las posiciones enunciativas, la lógica, la filología cercana, la historia. Requiere tanto el orden de la lingüística como el de la poesía, para el tratado de la connotación. Obliga a emplear medios bastante rigurosos si se espera atrapar algo de su funcionamiento. Lo mismo ocurrirá con esas clásicas palabras perdurables como *negro* y sus mutaciones o actualizaciones en *negro cabeza* o *cabeza*, que retoman a las históricas (o históricos) *cabecitas negras*. Buscar las razones del uso de una palabra en un período actual y develar algo de las razones de ese empleo para formular una hipótesis explicativa induce a una apropiación que se despliega en el recorrido por el significado, la historia de esa forma, la identificación de sus usuarios más comunes, el diseño del sistema de valores que integra, en fin, sentidos a establecer, ya que en la mayor parte de los casos hay que dar definiciones que la acoten.

Los materiales para escribir son dispersos pero están al alcance de la mano: definiciones de diccionario, enunciados cotidianos, palabras insertas en ellos, explicaciones que hay que encontrar, nuevas definiciones. No se sabe muy bien cómo ordenarlos ni qué relevancia tienen unos sobre otros o cómo se iluminan entre sí. Muchas de estas cosas se empiezan a conocer después de las primeras versiones. Por eso, en los textos se nota que los materiales están “en crudo” o no han terminado de ajustarse, ni se extrajeron todos los sentidos que, casi yuxtapuestos, proporcionarían si se desataran los razonamientos implícitos. Estas instancias van siendo los pasos de reescritura: tramas conceptuales, lógicas interpretativas, a las que se accede por la lectura del propio texto y la construcción de un tono que sepa reutilizar las formalidades del discurso técnico, que no son suficientes para producir una hipótesis. Aquí se requiere de la invención interpretativa, que es otro salto.

Pero se trata también de apropiarse, lo que debe entenderse como un acercamiento que no es una naturalización sino un trabajo con la dificultad que uno se dispone a resolver.

La escritura promueve ese espacio entre la clase y lo domiciliario, que recupera la importancia del tiempo y deja a cada uno indagar sobre los modos de proceder. Por la forma en que los textos circulan en las distintas revisiones, la práctica se instala del lado de la artesanía, a la manera en que se manipula de cerca un material dificultoso. Este tipo de proximidad muestra ese encuentro como una relación con la lengua. La consigna se ubica hacia el final del año en un contexto de lecturas teóricas, literarias, ensayísticas y de otras prácticas de escritura y la mirada se entreteje con esa variedad de tonos orales y escritos de distintas épocas, así como con otras experiencias naturales en un usuario, porque la consigna apunta a movilizar la mayor cantidad posible de recursos, muchos de los cuales solo se presentan si son convocados, en estos textos “a pedido”, lo que otorga una pequeña variante respecto de otras situaciones de escritura. Algo parecido se plantea con el cierre, fundamental para que la experiencia se realice, que acontece dentro de los plazos que imprime un curso en un espacio de formación, un poco a contramano del tiempo editorial, porque se propone, justamente, una dinámica menos apresurada, que no esté mecanizada pero que vaya activando una agilidad. Si se espera desde un margen restringido pero libre participar en una formación, la clase es un ámbito para idear esas realidades.

La pervivencia de esta consigna desde hace más de diez años se debe no solo a la naturaleza del objeto que es cambiante y renueva siempre el interés sino, en especial, al grado de transformación que se produce desde que empieza hasta que llega a su término. Un grupo de estos textos fue recopilado por los alumnos en un *Diccionario efímero del Río de la Plata*, en una edición interna, lo que, en general, se hace con otros escritos de la materia. Todo esto pretende lograr una familiaridad con el trabajo que incluya decisiones en un plano distendido, como se vislumbra en los propios ensayos en los que el humor y la ironía son un alejamiento necesario

del objeto. Si hay una huella que pueda quedar es la del salto que se cumple al escribir (o la de que la escritura procede por discontinuidades) y la idea de que cada nueva instancia puede provocar experiencias similares, ya que en sí misma la escritura trae sus propios materiales, es decir, uno no sabe qué va a escribir hasta que no aparece escrito; se trata, entonces, de enterarse de algunas de esas discontinuidades y de cómo moverse en ellas a través del uso creativo de la palabra. Los géneros son formas disponibles para escribir y si en nuestra tradición ensayística coexisten el pólemo, el panfleto, la crítica y el componente imaginario como potencia de ficción, este trabajo se vale de esos elementos para idear una hipótesis, y el objeto mismo, esa palabra compartida, sirve como punto de mira para el cuestionamiento social o es la mirada que toma distancia del lugar común.

O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

O LIVRO DIDÁTICO NUMA VISÃO INTERCULTURALISTA

Aparecida Regina Borges Sellan

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

borges@uol.com.br

Partimos neste trabalho do notório crescimento, desde meados de 1950, mais especialmente nestas duas últimas décadas, de estudos cujas preocupações teórico-metodológicas estão voltadas para o ensino de português para estrangeiros –PLE– L2 ou PFOL, conforme algumas designações também correntes. Ainda que este campo tenha se delineado muito profícuo, observamos indefinições a respeito de quais caminhos devemos adotar para tornar sua prática realmente efetiva, no sentido de propiciar ao aprendiz estrangeiro sucesso no novo aprendizado e ao professor certeza da tarefa bem realizada. Tais indefinições podem ser constatadas em relação à pedagogia adotada, à teoria subjacente, aos temas abordados, ao material didático preparado, entre os quais a seleção do livro didático. É justamente sobre o livro didático que incide nossa proposta de discussão.

Consideramos que o ensino/aprendizagem de uma nova língua não deve estar circunscrito apenas aos conhecimentos do sistema da língua alvo, mas deve focalizar outros conhecimentos relacionados também à aquisição da oralidade e escrita, aos atos de fala, às condições de produção discursiva, à organização textual, aos usos de argumentos, à seleção e emprego lexicais e às visões sócio-histórico-culturais. É nesse sentido que esta proposta considera o conhecimento e preparo do aluno, seu interesse e objetivo para aprender a nova língua, pois nossa experiência tem demonstrado que quanto maior o grau de interesse, de disposição e necessidade de permanência no país e de, por meio do uso da língua portuguesa, realizar negócios, maior é a facilidade de o aluno aceitar desafios e resolvê-los com adequação. Percebemos que os problemas relacionados ao linguístico são, de certa forma, solucionados, pois os conhecimentos que possui sobre o sistema linguístico de sua língua materna são aliados para o novo aprendizado. No entanto, as questões que extrapolam esses aspectos, aqueles que resvalam na identidade e no cultural são o maior entrave.

Nesse sentido, colocamos os materiais didáticos, especificamente o Livro Didático –LD–, em discussão, por ser necessário verificar em que medida eles contribuem para uma aprendizagem efetiva. Dada a especificidade do ensino de PLE, a escolha do LD exige uma análise aprofundada para que

os objetivos delineados no programa do curso sejam atingidos com satisfação pelo professor e pelos alunos.

O LIVRO DIDÁTICO

Almeida Filho (1994) distingue livro didático de materiais didáticos. Para ele, os últimos abarcam o livro didático e todos os demais recursos a que podem ter acesso o professor e o aluno. Compreendemos que o LD deve ser usado como um suporte, um apoio a partir do qual o professor deve elaborar suas ações didático-pedagógicas e o aluno pode ter acesso a uma organização dos conteúdos que se supõe deve buscar saber.

De acordo com Sternfeld (1997), compete aos professores a tarefa, até mesmo descompassada pela sobrecarga de papéis, da construção de materiais de ensino para dar conta das necessidades da sala de aula.

Segundo a autora, muitos livros didáticos disponíveis cumprem com eficiência a tarefa que se propõem: ensinar uma língua-alvo a partir de determinadas decisões e ações providas de concepções de linguagem, de ensinar e aprender língua estrangeira. A possibilidade de dinamizar o ensino gramatical proposto no livro permite preenchê-los ou mascará-los com momentos menos formais, mas se nota que mesmo esses instantes fluidos têm sido insuficientes na sustentação de necessidades de uso da língua-alvo.

Assim, observamos que muitos dos livros didáticos voltados para o ensino de PLE são construídos guiados por uma abordagem tradicional de ensinar e aprender línguas. Mais sério ainda, produzidos segundo um modelo de ensino de língua materna.

Nesse espaço, encontram-se nossas preocupações, pois, se este livro segue um modelo de ensino de língua materna, no qual a questão cultural está presente e pressuposta, já que o aluno a que se destina é falante nativo e, por conseguinte, está imerso em sua cultura, como este modelo pode ser adequado ao estrangeiro a quem precisa ser ensinada a língua e a cultura nela manifestada?

O INTERCULTURALISMO

Pelo pressuposto da importância da cultura para esse tipo de ensino, desde 1998, Silveira vem sugerindo um tratamento interculturalista para o ensino de PLE. Segundo sua proposta, deve-se entender que ensinar/aprender outra língua não é sobrepor a cultura da língua alvo à sua cultura de origem; pelo contrário, na medida em que o aluno é levado a assimilar a cultura da nova língua, enriquece-se, pois é, ao mesmo tempo, levado a tomar consciência de suas próprias identidades. Nesse sentido, é necessário que se realizem pesquisas sobre cultura e identidades do brasileiro, a partir do uso efetivo da língua, com procedimento inter e multidisciplinar. A

autora vem afirmando que ensinar língua para estrangeiro não é ensinar apenas outra língua, mas também a cultura de seus falantes.

UM BREVE EXAME DO LD

Analizamos dois livros didáticos: o primeiro, publicado pela SBS –Special Book Services– no Brasil, com boa aceitação pelas escolas que atuam com português para estrangeiros; o segundo, publicado pela FUNCEB –Fundação Centro de Estudos Brasileiros–, também com boa aceitação no seu âmbito.

Em relação à proposta do primeiro –SBS– analisar uma de suas unidades é o bastante para caracterizar a sua organização geral. Assim, temos como título da unidade *O Lar*. Esta se divide em 1- Aprenda: Alugando uma casa; 2- Estudo de: Advérbio (lugar e modo), Locuções adverbiais, Locução prepositiva de lugar; 3- Enfoques: Advérbio, Discurso indireto; 4- Psiu!: Tipos de Moradia, Áreas Comuns de um condomínio, Eletrodomésticos, Louças e Talheres, Móvel, Cama e Mesa, Casa de Assistência Social; 5- Gramática: História do Brasil.

Essa unidade é introduzida por um texto com um diálogo, ocorrido numa imobiliária, entre o corretor e o interessado em alugar uma casa. A conversa gira em torno das circunstâncias que envolvem a prática de alugar uma casa: o tipo de imóvel desejado, as condições físicas e espaciais, localização, proximidade de transporte, vizinhança e condições para a locação. Nesta atividade, verificamos um exercício voltado para a compreensão dos procedimentos adotados numa relação comercial cujo objetivo é a locação. Observamos, ainda, ênfase na aquisição do vocabulário específico para esta ação.

Os tópicos 2 e 3 são claramente voltados para questões gramaticais, não havendo referência a procedimentos que pudessem, de algum modo, apresentar um enfoque culturalista. O tópico 4 trata dos aspectos físicos e estruturais da moradia e de mudanças ocorridas em tais aspectos, em razão de avanços tecnológicos e de mudança no tempo, situando o antigamente e o agora. Os dados tratados não podem ser descritos como tipos de ocorrências apenas no nosso contexto, pois pelas mesmas razões, da tecnologia e da globalização, outros povos, em outras localidades, também têm vivenciado modificações semelhantes, razão pela qual não se pode garantir tratar-se de uma questão cultural brasileira.

O tópico 5 apresenta um texto sobre a História do Brasil, desde o descobrimento até a Independência, em 1822. Trata-se de apresentar informações sobre a história oficial do Brasil, sem uma orientação explícita de seu objetivo, como se o texto tivesse ali uma função meramente informativa.

As demais unidades seguem a mesma estrutura, tratando de outros temas relativos a ações cotidianas, com aprofundamento nas questões léxico-gramaticais. No entanto, não foi possível identificar uma preocupação objetiva que apontasse um enfoque culturalista.

Em relação à proposta de conteúdos do segundo –FUNCEB–, é interessante observar que suas 7 unidades são introduzidas por um texto –crônicas. A partir deles, são propostos exercícios que requerem a leitura para responder a questões que exigem do aluno saber localizar nos enunciados, por exemplo, a resposta para identificar personagens, suas ações ou reações diante de algumas ocorrências para, posteriormente, propor uma aplicação de conhecimentos sobre os sentidos de palavras ou expressões linguísticas e da gramática, pelo uso do verbo e dos tempos verbais, de conjunções, preposições, pronomes, entre outros. Este livro apresenta, ainda, um *Apêndice* com um rol de tópicos gramaticais mais correntes, sem um direcionamento para exercícios práticos.

Observamos que ambos os livros analisados estão voltados para um ensino-aprendizagem de português com ênfase em estruturas linguísticas e aquisição de vocabulário. Desse modo, ainda que façam parte das unidades temáticas desses livros didáticos, os textos são pretextos para um tratamento gramatical.

Considerando esta breve análise, ainda que seja relativa a dois livros apenas, reafirmamos o pressuposto de que é necessário evidenciar os aspectos culturais relativos à nova língua a ser aprendida pelo aluno estrangeiro, como forma de que, ao ter contato com o novo, ele possa tomar consciência de sua própria cultura e, por conseguinte, ter a compreensão e o desenvolvimento do respeito pelas diferenças.

Do ponto de vista do professor, consideramos que ensinar português *língua estrangeira* exige preparo não só do professor que vai atuar nesta área, mas também do material a ser utilizado como suporte. O crescimento desta área do ensino de português leva-nos a constatar uma deficiência na produção de livros didáticos adequados produzidos para atender às necessidades dos alunos. Assim, devemos repensar o material didático utilizado no ensino de PLE, inserir textos, dos mais variados, inclusive os literários, a fim de propiciar o ensino numa perspectiva interculturalista.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida Filho, J. C. P. (1994): “Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas”. Em: *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*. São Paulo: APLIESP.
- Sellan, A. R. B. (2006): “Ensino de Português Língua Estrangeira e a formação do professor especialista”. Em: Bastos, N. B. (org.): *Língua Portuguesa – reflexões lusófonas*. São Paulo: EDUC.
- Silveira, R. C. P. (org.) (1998): *Português Língua Estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez.
- Sternfeld, L. (1997): “Materiais didáticos para o ensino de português língua estrangeira”. Em: Almeida Filho, J. C. P. (org.): *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes.

MATADERO FOR EXPORT

INTEGRACIÓN Y ADAPTACIÓN DEL DISCURSO LITERARIO EN LA PRODUCCIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO EN ELE

Pía Bouzas

New York University en Buenos Aires

pb98@nyu.edu

Mariano López Seoane

New York University en Buenos Aires

mls379@nyu.edu

Silvia Luppino

New York University en Buenos Aires

snl3@nyu.edu

La edición de *El Matadero* de la editorial Voces del Sur abre la colección Clásicos Argentinos Original/Adaptación, la primera serie de lecturas adaptadas producida íntegramente en el país, en tiempos en que la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera se afianza y crece como industria cultural en el medio local. Sin embargo, es conocido por todos que este desarrollo se da especialmente por el lado de la oferta de cursos y programas de lengua, mientras que el área de producción de materiales didácticos en ELE sigue un camino más desperejo y azaroso, y mucho más en lo que atañe a la enseñanza de la literatura. Frente a esta vacancia, la publicación de *El Matadero* es, claro está, una apuesta por generar la circulación de un nuevo producto en el mercado de ELE, pero fundamentalmente una toma de posición: proponerse construir un espacio orgánico en el que la enseñanza de la literatura argentina ocupa un lugar por sí misma, en tanto hecho literario y, como tal, en tanto hecho lingüístico y cultural. Qué mejor entonces comenzar a andar este camino con la publicación de los textos fundacionales de

la literatura argentina, en los que existen, ya sea en forma programática o de hecho, la búsqueda de una lengua y una literatura nacional.

Ahora bien, en cuanto a la literatura y su presencia en el aprendizaje de ELE partimos de varias premisas. Consideramos el hecho literario desde “una dimensión comunicativa, pragmática y funcional” (Sotomayor Sáez: 2005). También, que la enseñanza de la literatura debe contar con un lugar propio en la programación de cursos ELE, en tanto discurso específico y privilegiado para comprender y valorar la lengua, entendida esta en su relación indisoluble con la cultura. Generalmente, la literatura aparece en los extremos, fuera del cuerpo principal de la unidad didáctica, como texto disparador o apéndice al final, pero en todo caso como recurso o pretexto para realizar reflexiones y ejercitaciones de “lengua” o mostrar un ejemplo de “lengua literaria” fuera de todo contexto. Consideramos, en cambio, que el discurso literario ofrece una de las oportunidades más ricas para trabajar con la discursividad y la textualidad de la lengua y de la literatura, y una de las opciones más idóneas para promover el abordaje crítico de la cultura y la lengua metas. Como profesores, sabemos además que hay estudiantes de ELE de nivel universitario que quieren acercarse a la literatura argentina, o que deben estudiarla por imposición curricular y que los estudiantes de este perfil no pueden o no quieren esperar a tener la competencia lingüística prácticamente de un hablante nativo con un nivel de instrucción equivalente para acceder a una lectura comprensiva y placentera de los textos literarios. Y, por supuesto, está la cuestión de la competencia cultural y del conocimiento del mundo que necesita el estudiante extranjero para embarcarse en la tarea.

Se sigue, entonces, que se hace necesario proveer a los estudiantes de ELE un aparato de lectura que posibilite su acceso de los estudiantes a una comprensión crítica y productiva de la literatura. En el caso de *El Matadero*, se incorporaron un estudio preliminar –en el que además de reconstruir el contexto de producción de la obra se explican conceptos fundamentales para la comprensión del texto, incluso con infografía– y actividades de producción previas y posteriores a la lectura, dirigidas a la comprensión, reflexión y discusión.

Ahora, ¿por qué la coexistencia de la versión original y la adaptación? Desde el lado de los textos, si bien marginadas durante mucho tiempo por razones relacionadas con la calidad del producto resultante y por la demanda, bajo el enfoque comunicativo, de trabajar con materiales auténticos –entendidos estos como textos, en cualquier soporte, producidos por y para hablantes nativos–, las adaptaciones de textos literarios realizadas bajo ciertas condiciones específicas, de hecho representan una puerta de acceso más al aprendizaje de la literatura y la lengua extranjeras, y no una versión degradada o falsa de esa lengua y esa literatura. Desde esta perspectiva el texto auténtico es “uno cuyo principal objetivo es comunicar significado [...] lo importante a considerar no es para quién se escribió, sino más bien que se haya partido de un objetivo comunicativo auténtico” (Day / Bamford: 1998, citado en Lee Zoreda / Vivaldo Lima:

2006). Así, la lectura de un texto literario adaptado se constituye en un *input* adecuado y significativo para el estudiante, lo que por supuesto impacta en forma positiva en su producción y en el desarrollo de la fluidez, tal como afirma Paul Nation en varios artículos.

Pero también pensamos que el texto original debe estar. Por un lado, porque los destinatarios son estudiantes universitarios, u otros usuarios interesados en literatura, y tener el texto original en espejo con la versión adaptada hace posible que cada estudiante, o profesor, pueda hacer un recorrido propio y autónomo entre las dos versiones, como asimismo entre las notas que acompañan cada versión y que explican o clarifican con distintos objetivos y procedimientos las palabras o expresiones seleccionadas. Y por otro lado, el hecho de que el cuento original y la adaptación estén disponibles, permite acceder a la trastienda de la reescritura: qué decisiones se tomaron y por qué, cómo se jugó con la sustitución y la paráfrasis, qué se anota, cómo y para qué.

EL MATADERO EN LA CLASE DE ELE

Si coincidimos en el la productividad de la literatura como herramienta en la clase de Español como Lengua Extranjera, toca considerar brevemente el valor didáctico de *El Matadero* en particular. En primer lugar, debemos tener claro que el grado de dificultad del texto (en términos de lenguaje pero también en términos de discusiones históricas, teóricas y políticas) lo reserva para aquellos estudiantes que hayan alcanzado un nivel intermedio o avanzado y que demuestren cierta solidez en el manejo de las herramientas comunicacionales. Contando con el grupo de trabajo adecuado, el cuento se presta a un buen uso en clases que enfatizen la centralidad de la conversación y la discusión de contenidos en el aprendizaje de una lengua. En efecto, la mayor fertilidad del texto se dará cuando se lo coloque en sintonía con prácticas de argumentación y ejercicios que tiendan a desarrollar la capacidad de expresión en los estudiantes y el sostén de los propios puntos de vista.

Estas son –qué duda cabe– afirmaciones que podrían ser válidas para muchos textos en la historia de nuestra literatura. Consideramos que *El Matadero* cuenta con una serie de rasgos que lo vuelve material privilegiado para nuestro modo de trabajo. En primer lugar, se trata de un texto que no puede leerse por fuera de las referencias históricas y políticas que lo constituyen. Las alusiones más o menos oblicuas al régimen rosista y al rol que le cupo a la Iglesia en el período son constantes, a punto de que la comprensión mínima del relato se torna hartamente difícil si el profesor no introduce mínimos datos de contexto. En otro tipo de clases esta trabazón con la historia podría resultar problemática; no en las nuestras. El texto obliga al instructor a plantear la discusión como discusión cultural, política e histórica, y también a introducir a los estudiantes en el reconocimiento de los procedimientos que hacen posible dicha trabazón. Nos referimos

a las estrategias retóricas que despliega el cuento (ironía, sarcasmo, hipérbole, grotesco), estrategias que tienen valor y productividad más allá de *El Matadero*.

La mencionada discusión cultural, política e histórica (por definición, más amplia y más rica que cualquier reposición colectiva de contenido) tiene en el caso de *El Matadero* una peculiaridad que la vuelve aún más valiosa. La oposición entre cultura de los sectores populares y cultura intelectual que se manifiesta de modo violento en el texto, o el antagonismo entre unitarios y federales que se menciona más de una vez, representan conflictos históricos que gravitan en el presente argentino de manera llamativa. No le será difícil al instructor conectar las acusaciones veladas de Echeverría o su inocultable clasismo con debates actuales en el mundo de la política y la cultura. En nuestro caso, el uso de este texto en clase estuvo casi siempre acompañado de recortes de diarios o fragmentos de conversaciones radiales que testimoniaban la vigencia de muchas de las discusiones políticas que plantea el cuento de Echeverría. Las tensiones entre el letrado y lo que él percibe de la cultura popular, por caso, están rara vez ausentes, en formas actualizadas claro está, de los suplementos culturales de los sábados y domingos. Como versión previa y menos elaborada de la diada civilización/barbarie, *El Matadero* contiene algunas de las matrices definitorias de nuestra cultura.

Esto es algo que, por otro lado, los críticos literarios no se han cansado de afirmar. Piglia, Viñas y Sarlo, entre otros, han considerado el texto de Echeverría como testimonio inicial de la intimidad constitutiva de cultura y violencia en la historia argentina. Pero el texto es inaugural en otro sentido, y esto también lo vuelve relevante para nuestro trabajo: es parte del proyecto de la Generación del 37 de fundar una lengua literaria nacional, un modo de la escritura que registrara el modo de hablar de los rioplatenses y se alejara del castellano de España, que empezaba a considerarse antiguo (colonial), extranjero y enemigo. En las páginas de *El Matadero* puede estudiarse el esfuerzo de Echeverría por escribir una lengua local, a la vez que se dan los primeros ejemplos de una oralidad (la de las negras, mulatas y pobres que concurren al matadero) que, si bien con cierto desprecio, es preservada como marca de originalidad.

No quisiéramos dejar de insistir con la idea de dificultad. *El Matadero*, por qué negarlo, es un texto difícil. Muy difícil. Por eso fue crucial la tarea de adaptación que realizó Pía Bouzas para esta edición. Sin esa adaptación, muchos estudiantes no contarían con un apoyo necesario para dilucidar el texto por su cuenta, y muchos otros ni siquiera podrían leerlo. Sin embargo queremos destacar en este momento que nuestra edición del texto decidió apostar por la dificultad. Como ya fue señalado, hemos dejado el texto original de Echeverría, para que los estudiantes tuvieran acceso a ambas versiones. No hemos querido ahorrarles a estos lectores primerizos el shock de la incomprensión. Consideramos que lo enrevesado de la prosa de Echeverría, su oscuridad evidente, su tendencia al enclítico y al localismo indescifrable constituye parte nuclear de la riqueza del texto. Justamente porque, en nuestra experiencia, cuando un texto ofrece

dificultades, no se entiende a la primera lectura, obliga a releer y a investigar, en suma, cuando *presenta resistencias*, constituye entonces una fabulosa herramienta de enseñanza y aprendizaje. El estudiante y el instructor se ven obligados a una lectura comprometida, seria, que implique investigación e incorporación de nuevas variables. El shock de la incomprensión, un verdadero trauma, nos asegura que el texto dejará huella. Algo que comprobamos cuando nos encontramos con antiguos estudiantes, años después de haber trabajado un texto como este. Lo que suelen retener del texto no es la historia, no es el croquis más lineal; sorprendentemente, atesoran aquellas palabras o expresiones que más trabajo demandaron, las referencias más veladas y los datos de contexto más insólitos. ¿Ustedes saben lo que es un mancarrón? Antes de consultar el diccionario los invito a conversar con los jóvenes lectores de *El Matadero*.

LA ADAPTACIÓN

La adaptación literaria de *El Matadero* supuso desde el comienzo un desafío central: ¿cómo hacer que esta versión se mantuviera cercana y fiel al original? Queríamos un texto legible para estudiantes extranjeros, pero que a la vez mantuviera el ritmo, el estilo y las marcas propias de la lengua de Echeverría. Debíamos definir entonces qué alcance tendría la transformación lingüística, ya que deseábamos que el texto conservara su potencia y su originalidad.

Los parámetros iniciales fueron transformar lo menos posible, y en este sentido, la trama del cuento es exactamente fiel a la del original. No hay en esta versión ni elisiones ni resúmenes de ningún tipo. El trabajo se centró en la materialidad de la lengua exclusivamente, aunque no se alteró la unidad del párrafo.

El Matadero, escrito alrededor de 1838, tiene una prosa típicamente romántica, es decir, una prosa densa. En lo sintáctico se caracteriza por frases extensas y complejas, gran cantidad de cláusulas subordinadas, encadenamiento por yuxtaposición, uso excesivo del gerundio, hipérbaton y omisión del sujeto. En lo lexical, el registro lingüístico es amplio: el vocabulario del narrador se inscribe en el registro de la lengua culta del siglo XIX, es rico y preciso, aunque las palabras, en relación con el lenguaje actual, a veces son infrecuentes o están francamente en desuso. También es una marca de estilo la abundancia –y a veces redundancia– de la adjetivación. Por otra parte, se registra el habla popular y el léxico gauchesco, en el intento de escribir en un español local, tal como fue señalado anteriormente.

La adaptación en lo sintáctico tuvo como eje reponer estructuras más simples, más ordenadas internamente y más breves. La incorporación de conectores, de cláusulas en lugar de construcciones con gerundios, o la reposición de sujetos permitían mantener el ritmo de la escritura, a la vez que garantizaba mayor fluidez en la lectura. En algunos fragmentos este trabajo resultó particularmente difícil. Me refiero a las descripciones dinámicas que hace Echeverría, con un

fraseo complejo que se desplaza por escenarios y personajes como si fuera un plano secuencia cinematográfico. Era evidente que este era un procedimiento artístico específico, y que modificarlo afectaría esencialmente la dimensión literaria del texto. La decisión fue trabajar sobre la extensión de la frase y las conexiones para que la prosa mantuviera su velocidad y su efecto caleidoscópico.

En cuanto al vocabulario, los términos en desuso o de uso poco frecuente fueron reemplazados por otros de mayor uso pero dentro del mismo registro. La incorporación de notas permitió mantener el vocabulario gauchesco, como “sobar” y “chiripá”, y el de la época rosista, como “esbirro” o “impíos y salvajes unitarios”, porque consideramos que era esencial a la potencia literaria del texto. De hecho, no era lo mismo que el juez del matadero ordenara (refiriéndose al unitario) “túsenlo a la federala”, con las tijeras que usaba para cortar las crines de su caballo, que decir “córtenle las patillas”.

En sí mismo, el trabajo fue estimulante y enriquecedor, y ahora esperamos que también lo sea para los lectores. Creemos que la potencia lingüística de *El Matadero* ha logrado atravesar la adaptación, de la misma manera que los conflictos que discute el texto siguen presentes en el debate cultural argentino.

BIBLIOGRAFÍA

- Gómez de Erice, M. V. (2007): “La comprensión lectora en lengua extranjera y la experiencia sociocultural”. En: *Actas del IV Congreso Internacional de la Lengua Española*, Cartagena. Disponible en: <http://congresosdelengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/36/gomez_de_erice_victoria.htm>.
- Kramersch, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford UP.
- Lee Zoreda, M./Vivaldo, J. (2006): “El texto literario adaptado como andamiaje para el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales en inglés como lengua extranjera”. En: *Estudios de Lingüística Aplicada*, 24, 43, Universidad Autónoma Nacional de México, pp. 31-54.
- Nation, I. S. P. (2005): “Vocabulary Learning Through Extensive Reading”. En: Poedjosoedarmo, G. (ed.): *Innovative Approaches to Reading and Writing*. RELC Anthology Series 46. Singapur: RELC, pp. 10-21. Disponible en: <<http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/Publications/paul-nation/2005-Extensive-reading-RELC.pdf>>.
- Nation, I. S. P. (2007): “Vocabulary Learning Through Experience Tasks”. En: *Language Forum*, 33, 2, pp. 33-43. Disponible en: <<http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/Publications/paul-nation/2007-Experience-tasks.pdf>>.
- Omaggio Hadley, A. (1993): *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Sotomayor Sáez, M. V. (2005): “Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias”. En: *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 217-238.

TRADUCCIÓN DIRECTA

LA ELECCIÓN CORRECTA DEL MODO A UTILIZAR EN LAS PROPOSICIONES SUBORDINADAS ADJETIVAS

Miriam R. Bravi

Universidad Nacional de Mar del Plata

mrbravi@mdp.edu.ar

Este trabajo se centra en las proposiciones subordinadas adjetivas llamadas especificativas, o *restrictive relative clauses*, ya que es en estas que la elección del modo a utilizar puede con frecuencia dar lugar a errores de interpretación.

En español, la elección del modo obedece a valores semánticos básicos que expresan el contenido informativo de una enunciación, desde lo que se afirma, lo que se presupone, la forma en la que la subordinada adjetiva se refiere al sustantivo, el valor lógico de verdad de tal proposición. Los cambios de modo en español debidos a estas variables semánticas no tienen, en general, una manifestación visible en inglés. Es entonces que podemos encontrarnos frente a construcciones gramaticalmente correctas, y a la vez semánticamente ambiguas. Tal es el caso de Miss Whitely, quien comenta “*I want to marry a man who wears Armani suits*”. Se podría decir, en defensa de la importancia que tiene la presencia del contexto en la comprensión de un enunciado, que no es posible decidir con certeza cuál es la interpretación correcta de nuestro ejemplo, o su traducción al español ya que, precisamente, está desprovisto de todo contexto. Si tomamos la oración en soledad, por lo tanto, existe ambigüedad semántica, pues existen dos posibilidades de traducción: 1. la señorita Whitely desea casarse con un hombre que ella sabe que *usa* trajes diseñados por Armani, y 2. la señorita Whitely desea casarse con un hombre que *use* trajes del diseñador en cuestión. El uso del tiempo presente del modo indicativo (*usa*) en la proposición subordinada adjetiva da a la primera traducción un sentido completamente distinto del que posee la segunda, en la que para la misma proposición se ha utilizado el presente del subjuntivo (*use*). En el primer caso, es válido suponer que la señorita Whitely ya conoce a un hombre que se viste de la manera requerida, y que con él desea casarse. En el segundo, probablemente no ha conocido al hombre indicado aún, pero tiene en claro que el candidato ideal debe usar trajes de Armani.

En experiencias personales con estudiantes sobre este punto, se expresaron diferentes opiniones y algunos intentos de fundamentación a favor de una u otra traducción. La verdad sigue siendo, sin embargo, que la ambigüedad existe y que lo que no existe es un argumento lógico que permita asegurar cuál es la decisión correcta al momento de traducir.

Ahora bien, presentado el caso de ambigüedad, el comentario que se impone es uno del tipo de “con la reinserción de la oración en su contexto original, la ambigüedad desaparecerá”. Esta es una aseveración que, a priori, puede parecer la solución a cualquier problema de esta naturaleza que se presente en la comparación de proposiciones subordinadas adjetivas especificativas en inglés y español y, hasta cierto punto, la aseveración no es falsa.

A continuación se proponen dos contextos para la oración en inglés, cada uno de los cuales dará lugar a las traducciones 1 y 2, respectivamente. En los ejemplos, la señorita Whitely hace un comentario a una amiga con respecto a su (potencial) futuro esposo.

1. *“You know? I went to Jim and Linda’s reception last night. The music was excellent; the conversation, interesting; and the food, exquisite. And the men! All of them looked irresistible in their designer clothes. I tell you, dear friend, I have decided I want to marry a man who wears Armani suits. I met him at the reception and it was love at first sight.”*
2. *“You know? I went to Jim and Linda’s reception last night. The music was excellent; the conversation, interesting; and the food, exquisite. And the men! All of them looked irresistible in their designer clothes. I tell you, dear friend, I have decided I want to marry a man who wears Armani suits. But I still have to choose one. There were so many wearing Armani and they all were so good-looking that I felt like a child in a toy-shop.”*

Es claro que en el primer contexto, el modo a utilizar en la traducción de la proposición adjetiva es el indicativo, ya que es un hecho que la señorita Whitely ha conocido al hombre con el que desea casarse. El segundo contexto, por otro lado, presenta más bien un deseo: la señorita desea casarse con un hombre que use trajes de Armani, pero no ha podido decidir qué hombre en particular.

Hasta aquí, se puede decir que no existe riesgo de interpretación errónea si se contextualizan las oraciones. Sin embargo, es posible probar que la afirmación anterior de que el contexto es la clave para desambiguar cuestiones semánticas es un tanto fuerte y tal vez demasiado abarcativa. ¿Es realmente posible asegurar por completo que, una vez provisto un contexto, la ambigüedad desaparecerá? Propongo el siguiente ejemplo a modo de respuesta: *“You know? I went to Jim and Linda’s reception last night. The music was excellent; the conversation, interesting; and the food, exquisite. And the men! All of them looked irresistible in their designer clothes. I tell you, dear friend, I have decided I want to marry a man who wears Armani suits. I won’t feel embarrassed when he meets*

my family; surely men are as good as the clothes they wear. A man who chooses Armani can't possibly be disappointing.”

En este caso, ¿es posible determinar, sin ninguna duda, el modo utilizado en la oración original? ¿Es posible decidir sin error el modo a utilizar en la proposición subordinada adjetiva al traducir el texto al español? La respuesta a ambas preguntas es, claramente, “no”. No se puede saber, a partir del contexto, si la señorita Whitely ya sabe con quién desea casarse, o si lo que sabe es que quiere que sea un hombre que vista ropa del diseñador Armani.

Este caso se presenta como ejemplo, ya que es importante tener en cuenta la posibilidad de la aparición de significados ambiguos, pero no significa que el traductor, o futuro traductor, necesariamente encontrará en su trabajo ambigüedades imposibles de resolver a cada paso.

¿Qué se debe, o qué se puede hacer ante estas ambigüedades difíciles, o imposibles de solucionar? Si se trata de una traducción para un cliente, una posibilidad es consultar las opciones con él o ella. Si no se tiene la suerte de poder contactar al cliente, entonces se puede recurrir a alternativas no muy felices, pero aceptadas y hasta aconsejadas por estudiosos de la traductología: buscar la manera de mantener la misma ambigüedad del texto de partida en el texto de llegada. Es verdad que mantener el significado del texto de llegada es el fin último de toda traducción, aun si implica “sacrificar” la forma del texto o de parte del texto. Sin embargo, y como se ha visto, existen casos (si bien no son los más comunes) en los que el significado que el autor del texto original pensó y representó mediante una determinada estructura es imposible de inferir a partir contexto textual, y no siempre se cuenta con otras herramientas. En estos casos, si no puede hacerse otra cosa, el traductor debe adecuarse a las circunstancias y hacer lo mejor posible tanto para el cliente como para mantener su credibilidad como traductor.

Para los casos en los que la desambiguación es posible, por otro lado, pueden mencionarse ciertos puntos interesantes que servirán como herramientas y ayudarán al traductor en su tarea. Si bien son generalidades y, por lo tanto, no serán aplicables a todos los casos sin excepción, es útil conocerlas:

- Los artículos definidos y los adjetivos posesivos suelen utilizarse cuando se habla de hechos, por lo que es probable que la subordinada necesite un tiempo verbal del modo indicativo en su presencia.
- Los artículos indefinidos y los pronombres negativos tienden a indicar incertidumbre sobre la existencia del sustantivo en cuestión, por lo que generalmente la subordinada requiere un tiempo verbal del modo subjuntivo.
- Al traducir al español verbos como *like, want, look for, need*, cuando estos se encuentran en la cláusula independiente, suele necesitarse el modo subjuntivo. La elección final, sin embargo, depende de la percepción de la realidad del autor.

Ilustro con ejemplos:

- En *I need a stool that has three legs*, el artículo indefinido generalmente requiere en la traducción el uso del subjuntivo: “Necesito una banqueta que tenga tres patas”. La persona que hace al pedido no sabe si le conseguirán esa banqueta.
- Por otro lado, en *I need the stool that has three legs*, probablemente la persona que hace el pedido sabe que existe, en ese lugar, una banqueta que tiene tres patas, por eso utiliza el artículo definido y el modo indicativo.
- En *It's late. It's strange that nobody has arrived yet*, la presencia del pronombre indefinido *nobody* hace necesario el uso del modo subjuntivo: “Es tarde. Es extraño que nadie haya llegado aún”.
- En *Do you know a man who teaches German here?* la decisión no es tan sencilla. Si se traduce como “¿Conoces a un hombre que enseñe alemán aquí?” la traducción tiene sentido, y será la opción adecuada en ciertos contextos. La persona que pregunta no sabe si existe algún hombre que enseñe el idioma en el lugar en el que se encuentra. Pero, no sería imposible el modo indicativo en la traducción: “¿Conoces a un hombre que enseña alemán aquí?” En este caso, la persona que pregunta sabe de la existencia de por lo menos un hombre que enseña alemán en el lugar, pero puede haber más, por eso elige hacer una pregunta que no se refiere a un hombre en particular, sino a uno de los que pueden enseñar alemán.

Como se ve, el tema es complejo, y no siempre es fácil decidir qué modo utilizar en la traducción de proposiciones subordinadas adjetivas especificativas del inglés al español. Si bien este trabajo no pretende proporcionar una solución aplicable a cada caso que pueda presentarse, intenta colaborar con algunos lineamientos para el uso de tiempos verbales de los modos indicativo o subjuntivo, según se requiera. El tema es interesante y merece una investigación más profunda, la que probablemente seguirá a este trabajo en el futuro cercano.

BIBLIOGRAFÍA

- Bravi, M. (2005): “Contrastive Analysis: The Subjunctive in English and in Spanish II”. Material didáctico para curso del mismo nombre. Mar del Plata: Cheshire Escuela de Inglés.
- Celce-Murcia, M. / Larsen-Freeman, D. (1999): *The Grammar Book*. Nueva York: Heinle & Heinle.
- De Baker, M. R. (1992): *In Other Words: A Coursebook on Translation*. Londres: Routledge.
- Di Tullio, Á. (1997): *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.

- Halliday, M. A. K. (1978): *Language as social Semiotics*. Londres: Arnold.
- Harvey, S. / Higgins, I. (1997): *Thinking Translation*. Londres: Routledge.
- Hatim, B. (2001): *Teaching and Researching Translation*. Malasia: Pearson Longman.
- Jacobs, R. (1995): *English Syntax*. Oxford: O.U.P.
- James, C. (1980): *Contrastive Analysis*. Londres: Longman.
- Newmark, P. (1998): *More paragraphs on Translation*. Clevedon: Multilingual Matters.

CLASIFICACIÓN DE LAS METÁFORAS DESDE DISTINTAS PERSPECTIVAS

Susana Briones

Universidad Nacional de Salta
Facultad de Ciencias Exactas y de la Salud

sbriones@unsa.edu.ar

Elena Carlsen

Universidad Nacional de Salta
Facultad de Ciencias Exactas y de la Salud

ecarlsen@unsa.edu.ar

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se encuadra en un proyecto de investigación en curso sobre la metáfora y la comprensión lectora de textos de informática en inglés. La metáfora ha sido extensamente estudiada desde distintos ámbitos por filósofos, lingüistas y psicólogos. Desde una perspectiva cognitiva, un modelo metafórico es una manera de estructurar el conocimiento de un dominio conceptual, en general abstracto, desconocido o desestructurado (dominio meta), proyectando sobre él conceptos y relaciones de un dominio existente (dominio fuente) que ya es familiar, más concreto o estructurado. El objetivo de este trabajo es presentar clasificaciones de metáforas desde distintas perspectivas además de ejemplos de expresiones lingüísticas que ilustran cada postura.

2. CLASIFICACIÓN DE METÁFORAS DESDE DISTINTAS PERSPECTIVAS

2.1. Perspectiva lingüística-cognitiva

Desde esta perspectiva, las metáforas se clasifican teniendo en cuenta su función, convencionalidad y naturaleza (Lakoff / Johnson 1980; Kövecses 2002).

2.1.1. Atendiendo a su función, Lakoff y Johnson (*op. cit.*) mencionan tres tipos de metáforas conceptuales: estructurales, ontológicas y orientacionales.

- La función cognitiva de las metáforas **estructurales** es permitir a los hablantes entender un dominio meta A mediante la estructura del dominio fuente B. Esta comprensión tiene lugar a través de correspondencias o proyecciones conceptuales entre elementos de A y elementos de B. Por ejemplo, el concepto de tiempo se estructura según las nociones de movimiento y espacio. A partir de la metáfora conceptual *time is motion* (el tiempo es movimiento), surgen expresiones lingüísticas como:
 - *The time for action has arrived* (ha llegado el momento de actuar).
 - *We are getting close to the end of the semester* (estamos llegando a fin del semestre).
- Las **ontológicas** proveen mucho menos estructuración cognitiva para los conceptos meta que las estructurales. Su función parece ser simplemente dar un estado ontológico a conceptos meta abstractos. Nuestra experiencia con objetos físicos (especialmente con nuestros cuerpos) proporcionan la base para una amplia variedad de metáforas ontológicas. Es así que concebimos nuestras experiencias en términos de objetos, sustancias y contenedores. Por ejemplo, no sabemos exactamente qué es la mente y la concebimos como un objeto: *the mind is a computer* (la mente es una computadora), de la que surgen expresiones como:
 - *My mind is not operating today* (mi mente no funciona hoy).
 - *I can not process those data* (no puedo procesar esos datos).

Otra metáfora donde se observa claramente que necesitamos un dominio concreto para poder producir enunciados es: *lo psíquico es físico*:

- *The news hit me very hard* (la noticia me afectó mucho).
 - *I felt a great pain for the loss* (sentí un gran dolor por la pérdida).
- Las metáforas **orientacionales** proveen aún menos estructura conceptual que las ontológicas. Tienen relación precisamente con la orientación y con la manera en que una persona entiende su propio lugar en el espacio. Surgen del hecho de reconocer nos seres con cuerpo que se mueven en un espacio tridimensional. Kövecses (*op. cit.*), siguiendo a Lakoff y Johnson (*op. cit.*), las denomina “metáforas coherentes”, puesto

que su función cognitiva es hacer que un grupo de conceptos meta sean coherentes en nuestro sistema conceptual. Por ejemplo: *arriba*, *adentro*, *centro*, *activo*, etc. tienen en general una connotación positiva, mientras que sus opuestos *abajo*, *afuera*, *periferia*, *pasivo*, etc. tienen una negativa. Ejemplos:

- *He is **under** my control* (está **bajo** mi control).
- *He is **climbing** the ladder* (está **escalando** posiciones).

Estrictamente hablando no hay una diferencia esencial entre las metáforas estructurales, ontológicas y orientacionales. Es importante tener en cuenta que en esta clasificación una categoría no excluye a la otra; es decir estas tres categorías son solo facetas, a veces compartidas, de las diferentes metáforas (Díaz *apud* Di Stefano 2006).

2.1.2. El término **convencional** referido a una metáfora se usa con el sentido de bien establecida y afianzada en el uso de una comunidad lingüística. Existe una escala de convencionalidad que va desde metáforas altamente convencionales hasta altamente no convencionales o noveles.

Algunas veces, las expresiones lingüísticas metafóricas aparecen como noveles. Sin embargo, ellas manifiestan metáforas conceptuales convencionales. Por ejemplo: *life is a journey* (la vida es un viaje) de la que surgen expresiones lingüísticas como:

- *I am **at the crossroads** in my life* (Estoy en una **encrucijada** en mi vida) – Convencional.
- *Stop the world. I want to get off* (Paren el mundo. Me quiero bajar) – No convencional.

En este último ejemplo, se observa que no se puede identificar como metáfora a una sola palabra ya que la expresión metafórica está constituida por ambas frases.

2.1.3. Atendiendo a su **naturaleza**, las metáforas se pueden basar en el conocimiento o en imágenes. En la mayoría de las metáforas que analizamos hasta ahora, las estructuras básicas de conocimiento se proyectan, en mayor o menor medida, de fuente a meta. Pero existe otra clase de metáfora conceptual llamada *metáfora de imágenes esquemáticas* en la que, precisamente, estas imágenes esquemáticas son las que proyectan los elementos conceptuales de fuente a meta. Nuestras experiencias físicas básicas que surgen de las interacciones con el mundo dan

lugar a las imágenes esquemáticas que estructuran muchos de nuestros conceptos abstractos metafóricamente. Observemos algunos ejemplos:

Imágenes esquemáticas	Extensión / Proyección metafórica
<i>In-out</i> (adentro-afuera)	<i>I'm out of money</i> (me quedé sin dinero)
<i>Motion</i> (movimiento)	<i>He went crazy</i> (se enloqueció)
<i>Force</i> (fuerza)	<i>You are driving me insane</i> (me estás volviendo loco)

Aunque la proyección de fuente a meta es limitada (ya que estas metáforas tienen como fuente imágenes esquemáticas vagas, generales), una propiedad interesante es que pueden ser la base de otros conceptos. Así, por ejemplo, el esquema de movimiento subyace al concepto de un viaje porque tiene partes: punto inicial, movimiento y punto final, que en un viaje corresponden al punto de partida, al viaje y al destino.

2.2. Perspectiva semántica

Moon (citado en Cowie 1998: 84), al presentar una tipología de frases léxicas, incluye la siguiente clasificación de metáforas: transparentes, semitransparentes y opacas, teniendo en cuenta los problemas semánticos involucrados.

2.2.1. Las metáforas **transparentes**, como su nombre lo indica, son aquellas que no presentan problemas de interpretación ya que se puede deducir su significado por los componentes de la expresión. Por ejemplo:

- *A false alarm* (una falsa alarma).
- *To speak the same language* (hablar el mismo idioma, en el sentido de “pensar igual”).

2.2.2. Las **semitransparentes** necesitan más interpretación por parte del receptor. Por ejemplo:

- *To grasp the nettle* (literalmente, “agarrar la ortiga”; o sea, tratar con firmeza un tema o una tarea desagradable. En español tenemos la expresión metafórica equivalente “tomar el toro por las astas”).

- *Along the same lines* (siguiendo la misma línea, en el mismo sentido).
- *To miss the point* (no comprender algo).

2.2.3. Las metáforas opacas son aquellas que requieren de conocimiento enciclopédico para su interpretación. Por ejemplo:

- *To bite the bullet* (morder la bala). Metafóricamente, significa soportar de manera estoica una situación difícil o dolorosa. Se cree que, en la época anterior a la introducción de la anestesia, las personas que se sometían a una operación morderían una bala para ayudarse a si mismos a soportar el dolor.
- *To be at odds with* (estar en desacuerdo con).
- *The ins and outs of something* (se la interpreta metafóricamente como todos los detalles de una situación o un tema).

La opacidad o transparencia depende del conocimiento general de cada lector.

2.3. Perspectiva pragmática

Atendiendo a la función que cumplen en el discurso, y utilizando la terminología de Halliday (1985), Fernando (1996) clasifica los *idioms* (o expresiones idiomáticas) en: ideacionales, interpersonales y relacionales (en lugar de textuales). Como los *idioms*, en su gran mayoría, son de naturaleza metafórica, consideramos que se podría adoptar esta clasificación también para las expresiones metafóricas. Tendríamos así metáforas ideacionales, interpersonales y relacionales.

2.3.1. Las ideacionales expresan el contenido del mensaje, como por ejemplo:

- *Bring something to light* (revelar).
- *Bridge the gap* (llenar un vacío).
- *Add fuel to the debate* (agravar un debate).

2.3.2. Las interpersonales cumplen la función de interacción, es decir, sirven para iniciar, mantener o cerrar un intercambio discursivo. Observemos las siguientes:

- *Let's face it* (enfrentémoslo).

- *Get to the point* (ir al grano/tema principal).
- *That's another story* (ese es otro tema/historia).

2.3.3. Las relacionales cumplen la función de hacer explícita la unidad semántica del discurso.

Por ejemplo:

- *In a nutshell* (en pocas palabras). Marca una síntesis.
- *This far* (hasta ahora). Indica alcance.
- *In a similar vein* (siguiendo la misma línea). Marca una similitud.

3. CONCLUSIÓN

La clasificación de las metáforas no se agota en la presentada en este trabajo ya que es indudablemente uno de los temas más complicados en la entrelazada relación entre el pensamiento y el lenguaje. En el estudio de la metáfora deben confluír diversas disciplinas interesadas en investigar más sobre su influencia en el aprendizaje, el pensamiento y comportamiento lingüístico.

Las clasificaciones mencionadas son importantes porque enriquecen al docente, aunque consideramos que la taxonomía semántica es la más adecuada para enfatizar en los cursos de lectura de textos de informática en inglés.

BIBLIOGRAFÍA

- Díaz, H. (2006): "La perspectiva cognitivista". En: Di Stefano, M. (coord.): *Metáforas en uso*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Fernando, C. (1996): *Idioms and Idiomaticity*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1985): *An Introduction to Functional Grammar*. Hong Kong: Edward Arnold.
- Kövecses, Z. (2002): *Metaphor - A Practical Introduction*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lakoff, G. / Johnson, M. (1980): *Metaphors we Live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Moon, R. (1998): "Frequencies and Forms of Phrasal Lexemes in English". En: Cowie, A. P. (ed.): *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*. Oxford: Clarendon Press, pp. 79-100.

HACIA LA CONCRECIÓN DE UN PROGRAMA TRANSVERSAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA PLURILINGÜE

Claudia Broveto

Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay)

claudia.broveto@gmail.com

Laura Motta

Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay)

motta.anep@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El Uruguay atraviesa un período fermental en materia de “legislación” educativa, que se materializa en dos documentos oficiales fundamentales de reciente aprobación: la Ley General de Educación y la nueva formulación de Políticas Lingüísticas para la Educación Pública. En estos documentos, el lenguaje aparece en un lugar explícito y relevante como probablemente no haya estado en la historia de la educación del Uruguay desde sus orígenes como Estado independiente. Esta ponencia presenta los contenidos fundamentales de estos documentos, que marcan los objetivos de mediano y largo plazo para la educación uruguaya en el área del lenguaje.

LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS PARA LA EDUCACIÓN PÚBLICA

La nueva Ley General de Educación (N° 18.437), promulgada en 2008, incluye una referencia a las cuestiones lingüísticas, breve, pero densa en contenidos. En esta ley, la “educación lingüística” es una de las nueve líneas transversales a contemplar en el Sistema Nacional de Educación:

La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de 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. (Capítulo VII, Art. 40, Inc. 5)

La educación pública básica en Uruguay tiene una larga trayectoria en la enseñanza de español y lenguas extranjeras. Sin embargo, este componente de la educación no ha sido tratado hasta muy recientemente como un componente central, pensado transversalmente a lo largo del sistema educativo, con objetivos claros y alcanzables que aseguren igualdad de oportunidades y aprendizajes de calidad. Con este objetivo, se ha establecido en el marco de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), un Programa de Políticas Lingüísticas, que plantea planes de mediano y largo plazo en relación al dominio lingüístico de la educación pública, entendiendo por tal, todo lo que tiene que ver con la enseñanza del español (L1), segundas lenguas, lenguas extranjeras (L2) y educación en situaciones especiales (en región fronteriza bilingüe, a personas sordas, entre otras). El objetivo general de la ANEP en materia de políticas lingüísticas es el siguiente:

Formar ciudadanos lingüísticamente libres y seguros en su vinculación con su lengua de origen, competentes en las variedades escritas y formales del español; y plurilingües, con conocimiento instrumental de lenguas extranjeras, algunas establecidas como obligatorias, y otras a elección de acuerdo con los intereses individuales y de la comunidad. (ANEP 2008, énfasis propio).

Este objetivo general se desglosa en ocho Principios Rectores:

1. *Lengua, libertad e integración.* La experiencia de los alumnos y los docentes en relación a la dimensión lingüística de la educación debe propender al ejercicio de la libertad, en tanto sujetos sociales integrados a comunidades, ciudadanos abiertos al conocimiento e individuos singulares.
2. *La lengua escrita.* La lengua escrita y las variedades formales del lenguaje deben ser los objetivos centrales en el proceso de enseñanza. Para el individuo, este proceso ocurre a lo largo de toda su experiencia en el sistema educativo.
3. *La lengua de origen.* Se debe reconocer y respetar la condición de hablantes de docentes y alumnos y el vínculo singular con las variedades lingüísticas que cada uno trae consigo.
4. *El uso de la lengua y el saber sobre la lengua.* En el proceso de enseñanza es necesario establecer distinción entre el uso de la lengua oral y escrita y las lenguas como objeto de análisis y conocimiento metalingüístico. Ambas dimensiones de trabajo con lo lingüístico deben tener lugar en ese proceso.
5. *El lenguaje posibilita el conocimiento.* Más allá de las asignaturas específicamente lingüísticas, se considera que el lenguaje es el soporte y el articulador transversal de la producción y la enseñanza del conocimiento en cualquier área.
6. *Uruguay lingüísticamente heterogéneo.* Existen en Uruguay normas lingüísticas disímiles entre sí (una norma “rioplatense” en el sur, otra “litoraleña” en el oeste y otra en

contexto de bilingüismo con el portugués en el noreste), y disímiles respecto a las del español peninsular o a la de un posible español general. Existen también variedades lingüísticas no españolas, entre las cuales se destacan el Portugués del Uruguay hablado en el noreste y la Lengua de Señas Uruguaya (LSU) propia de las comunidades sordas, que tienen el carácter de lengua materna para determinados grupos humanos.

7. *Las lenguas extranjeras.* Las segundas lenguas y las lenguas extranjeras constituyen un componente fundamental en la formación del individuo, en virtud de sus potenciales papeles en la ampliación del acceso a la información, de la participación social y cultural y de su contribución al desarrollo cognitivo. La oferta plurilingüe, con las modalidades y flexibilidades que cada subsistema permita, es la que se considera deseable, tomando en cuenta la variedad de situaciones, regiones, grupos humanos e intereses.
8. *Articulación y coherencia.* El sistema educativo deberá asegurar la articulación y la coherencia de los principios rectores de la educación lingüística a lo largo de todo el proceso formativo.

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: HACIA UN SISTEMA PLURILINGÜE

En lo que hace específicamente a las lenguas extranjeras, la ANEP formuló en los siguientes términos la Misión y Visión de la institución:

MISIÓN: La MISIÓN de la ANEP en materia de Políticas Lingüísticas es formar ciudadanos plurilingües que puedan, por medio del uso de las lenguas, interactuar en ámbitos sociales, académicos y/o laborales. Para alcanzar la calidad de plurilingües los ciudadanos conocerán una lengua extranjera de comunicación internacional (inglés), una lengua de comunicación regional (portugués) y una tercera lengua extranjera vinculada a sus intereses personales (italiano, francés, alemán u otras).

VISIÓN: Por primera vez en la historia de la educación pública uruguaya, la ANEP cuenta con un conjunto de documentos aprobados que constituyen una propuesta comprehensiva de políticas lingüísticas para todo el sistema educativo. Esta propuesta incluye a todos los componentes de la educación y a todo el “dominio lingüístico”, en particular: la enseñanza del español, de segundas lenguas y de lenguas extranjeras, en los distintos contextos educativos del país, así como la consideración de situaciones lingüísticas especiales, como la educación en área fronteriza y la educación de personas sordas. Con el cometido de llevar adelante estas propuestas se ha conformado en 2008 un Grupo de Trabajo en Políticas Lingüísticas que nuclea a los directores de departamento, coordinadores de programas e inspectores que tienen responsabilidades directas en programas de lenguas. La visión que este Grupo de Trabajo en Políticas Lingüísticas propone para la ANEP en materia de enseñanza de lenguas es la siguiente:

En el año 2030, todos los ciudadanos uruguayos que transiten o hayan transitado por la Educación Pública, en cualquiera de sus modalidades podrán comunicarse por medio de tres lenguas:

1. *Podrán comunicarse en Inglés oral y escrito en calidad de usuarios competentes (Nivel B2). La enseñanza de Inglés se extenderá durante todo el ciclo de educación básica (Inicial 5, Primaria y Media).*
2. *Podrán comunicarse en Portugués oral y escrito en un nivel de usuario intermedio (Nivel B1), luego de haber tomado cursos de Portugués durante 3 años (final del ciclo de Educación Primaria y comienzo de Enseñanza Media).*
3. *Podrán comunicarse en un nivel de usuario intermedio en una tercera lengua a elección (Nivel B1), por la cual habrán optado durante la Enseñanza Media y la que habrán cursado por tres años. (ANEP 2009)*

CONCLUSIÓN

La educación pública uruguaya ha formulado, por primera vez en su historia, objetivos generales y comprensivos en materia de políticas lingüísticas. Las metas planteadas son ambiciosas pero posibles. Las bases están sentadas, las estrategias para alcanzar esta realidad son variadas y requieren del trabajo en equipo, del convencimiento de los actores, de la formación y reflexión continua sobre la práctica y de nuevas formas de acompañar y evaluar la práctica docente. En esa línea de trabajo se encuentra la educación pública uruguaya en materia de políticas lingüísticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Administración Nacional de Educación Pública (2008) *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: ANEP. Disponible en: <www.anep.edu.uy>.
- Administración Nacional de Educación Pública (2009) “Correo de las Lenguas N°1”. En: *Programa de Políticas Lingüísticas*. Boletín electrónico disponible en: <<http://grupodelenguas.blogspot.com/>>. Montevideo.
- Ministerio de Educación y Cultura (2009) *Ley General de Educación N° 18.437*. Montevideo: MEC.

PERTINENCIA DEL USO DEL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA SEGUNDA A ESTUDIANTES BRASILEÑOS

Ana Brown

Universidad de Buenos Aires

analaura.brown@gmail.com

María Florencia Sartori

Universidad de Buenos Aires

sartori.florencia@gmail.com

El enfoque comunicativo hace de la competencia comunicativa la meta final de la enseñanza de lenguas y desarrolla procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas a partir de la interdependencia de la lengua y la comunicación (Richards / Rodgers 1998: 69). Entre los principios que sustentan este enfoque (Littlewood 1998), está la idea de que los alumnos aprenden si usan la lengua para realizar tareas significativas y si la lengua en sí misma es relevante para el alumno. Uno de los factores fundamentales en el aprendizaje es la motivación: si el alumno ve la lengua que está adquiriendo como un medio efectivo de comunicación, más motivado estará para seguir trabajando en su aprendizaje. Si consideramos que los alumnos brasileños de español tienden a sentir que pueden comunicarse desde el comienzo de su aprendizaje nos preguntamos si este enfoque es el más adecuado para ellos.

Un concepto que resulta de utilidad para la discusión es el de interferencia. Este término comenzó a usarse en el marco del estudio de la adquisición de segundas lenguas a partir de los postulados del análisis contrastivo de Lado (1957), basados en el conductismo, los cuales preveían que estudiar una lengua próxima sería más sencillo que estudiar una distante.

En la década del 70, muchos lingüistas comenzaron a hablar de transferencia positiva o negativa desde la L1 y a analizar este proceso como parte natural de la adquisición de una L2. El concepto de *interlengua* (Selinker 1972) designa un estadio en el aprendizaje en el que el aprendiz construye un sistema provisorio de reglas que va confirmando o descartando. Según Klein (1986) el aprendiz cotejará constantemente su propia variedad de L2 (su interlengua) con el *input* que

recibe de esa L2. Cuanto más parecidas son su L1 y su L2, más complejo será identificar estas diferencias. Gran parte del proceso de testeo de hipótesis está guiado por el principio de presión comunicativa: el aprendiz selecciona aquello que es crítico en un momento determinado para su comunicación ¿Qué sucede entonces cuando la L2 es próxima y la presión comunicativa es débil?

Según Calvi (2004) en los primeros estadios del aprendizaje, estos alumnos tienen ventajas muy fuertes sobre otros que provienen de una L1 más distante. Pueden expresarse en la L2 con relativa facilidad siempre que no se les pida una actuación prematura. Sin embargo, a medida que van avanzando en el aprendizaje, la L1 ya no representa una referencia segura, los aprendices van perdiendo confianza y la percepción de distancia es más fuerte. Cuando consolidan su competencia en L2, superan la desconfianza y las transferencias aumentan nuevamente. Estas se plantean como una estrategia más económica que el esfuerzo de incrementar la competencia en L2. Es decir, los alumnos parten de un nivel de interlengua más avanzado, lo que en muchos casos conlleva que se conformen luego con una competencia reducida en la L2. A esta evolución en el proceso de adquisición se la denomina *u-shaped*.

Tomando en cuenta los conceptos teóricos desarrollados más arriba, analizaremos, por un lado, un manual que se plantea como material didáctico específico de español para lusohablantes y, por otro lado, producciones de alumnos brasileños de diferentes niveles. De esta manera observaremos algunos rasgos de transferencia y su relación con el género textual en el que los alumnos están escribiendo y, cómo se conceptualiza el contraste entre español y portugués en un material didáctico específico.

UN LIBRO PARA LUSOHABLANTES: *PUENTES*

Tomando como guía la propuesta de Fernández López (2004), analizamos un manual diseñado para lusohablantes que fue editado en San Pablo, Brasil: *Puentes, Catorce Puntos Claves para que los brasileños optimicen su Español*. Consideramos que esta publicación está dirigida a alumnos que tienen algún grado de conocimiento de español y quieren profundizar en aquellas cuestiones que les son más problemáticas o a aquellos que desean hacer un curso breve de lengua.

Puentes está organizado en catorce capítulos. Cada uno está dedicado a un tema en especial, por ejemplo, el capítulo dos se titula “Contraste de los verbos haber-tener-ser-estar”. Dentro de cada unidad podemos distinguir doce secciones. Algunas presentan ejercitación por niveles: básico, intermedio y avanzado. Los criterios de definición de niveles no están explicitados.

Entre las actividades niveladas, la sección “Practicando con Lápiz y Papel” propone para los tres niveles un *drill* y en algunos casos escribir un pequeño texto (nunca en el nivel básico). “Practicando en parejas” sugiere actividades para que el alumno produzca oralmente. “¿Charlamos

un poco más?” consiste en la presentación de disparadores para que los alumnos conversen utilizando las estructuras aprendidas en la unidad. En algunas unidades se presentan actividades para trabajar la comprensión auditiva cuyo objetivo es el completamiento de blancos.

Las secciones que no están niveladas alternan con las anteriores. Al comienzo de cada unidad hay un texto que sirve como disparador del tema a trabajar. Excepto en cuatro casos, siempre se trata de un diálogo. En “¡Vamos a leer!” hay fragmentos de obras literarias de diferentes escritores latinoamericanos. En “Presta atención” se hace énfasis en el tema gramatical eje de la unidad; muchas veces se utiliza el portugués para mostrar el contraste entre ambas lenguas. “Juan vs. João” retoma lo trabajado teóricamente en la sección anterior y propone al alumno que lo aplique en un *drill*. El “Boletín Gramatical” es una pequeña sección donde se trabaja un tema gramatical, algunas veces relacionado con el resto de la unidad y otras no.

En síntesis, observamos que en *Puentes* hay un trabajo diferenciado con las destrezas: se asume que la comprensión lectora está de alguna manera dada y no se establece diferenciación de niveles. En “Presta atención”, “Juan vs. João” y “Boletín Gramatical”, aparecen sistematizaciones escritas de un modo accesible, que nos hacen pensar que se intenta fomentar el autoaprendizaje. La escritura aparece poco propuesta y solo para niveles intermedios y avanzados; las consignas no trabajan sistemáticamente la construcción de géneros. Excepto por algunas consignas de producción oral, el resto de las propuestas de trabajo sugieren ejercicios puramente gramaticales. El trabajo con el contraste entre ambas lenguas no es activo, sino algo dado que no propone un trabajo de inferencia.

LA RELACIÓN ENTRE GÉNERO Y TRANSFERENCIA

El CELU (Certificado de Español Lengua y Uso) es un certificado de dominio del español como lengua segunda o extranjera. Mide cuatro niveles: no alcanza, básico, intermedio y avanzado. Para este trabajo, analizamos la parte escrita de seis exámenes de las dos últimas tomas (2009) de alumnos brasileños. Seleccionamos tres exámenes de dos sedes (Buenos Aires y Córdoba), cuatro de la toma de junio y dos de la de noviembre. En cuanto a los niveles, consideramos básico, intermedio y avanzado. Cada examen tiene cuatro actividades escritas cuyas consignas requieren la escritura de diferentes géneros textuales. De esta manera, nuestro *corpus* está conformado por un total de veinticuatro producciones escritas. El hecho de tener cuatro producciones de un mismo alumno nos permitió observar cómo, según el género requerido, variaba la cantidad de errores por transferencia de la LI.

Analizamos por un lado, el modo de resolución del género requerido y por otro la cantidad de transferencias de la LI. Los géneros que resultaron mejor resueltos, con menor cantidad de transferencias, fueron el artículo de opinión, el correo electrónico con el objetivo de convencer

y la página de diario de viaje. Probablemente, el alto grado de subjetividad de estos géneros facilite su construcción y permita a los estudiantes tener mayor control sobre los ítems lingüísticos de procesamiento más bajo (por ejemplo, la irregularidad de los verbos). Los géneros que fueron resueltos de manera más aproximada y con mayor cantidad de transferencias fueron: artículo publicitario, artículo periodístico, presentación de un escritor, correo electrónico con pedidos y correo de lectores. Se trata de géneros con mayor nivel de especificidad.

Estos datos nos muestran que existiría una correlación entre género y transferencia (tanto positiva como negativa de la LI). Sin embargo, esto no significa ni que las transferencias negativas desaparezcan completamente ni que los alumnos no puedan escribir un texto adecuado discursivamente. Podemos pensar que es posible cumplir plenamente con un género solo cuando el nivel de L2 es medio o alto.

CONCLUSIONES

Si bien *Puentes* se presenta como un material comunicativo, solo algunas de las consignas lo son. Esto, lejos de ser una desventaja, constituye en nuestra opinión su mayor ventaja, ya que el foco está puesto en el contraste entre ambas lenguas. Sin embargo, sería interesante ver cómo funcionaría esta estrategia contrastiva con actividades que fomentaran la inferencia de las diferentes reglas del portugués y del español por parte de los alumnos. Se retomaría de esta forma la propuesta del enfoque comunicativo de trabajar con vacíos de información, pero el foco no estaría ya en la presión comunicativa, sino en la inferencia de los contrastes. En ese sentido, coincidimos con Calvi (2004) en que la comparación es una estrategia cognitiva universal y consideramos que la reflexión contrastiva natural de los alumnos debe ser explicitada, acompañada y potenciada a través de la presentación simultánea de estructuras y actividades de tipo inductivo.

A partir de lo analizado en el *corpus* de producciones escritas podemos concluir que cuando el género no representa un problema específico, los alumnos pueden monitorear con más precisión su producción. Por lo tanto, consideramos que también debería incluirse en una metodología para lusohablantes un trabajo específico con la caracterización de los géneros en ambas lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

Calvi, M. V. (2004): "Aprendizaje de lenguas afines español e italiano". En: *RED ELE (revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera)*, 1. Disponible en: <<http://www.educacion.es/redele/revista1/index.shtml>>.

- Corder, S. P. (1967): "The significance of learner's errors". En: *International Review of Applied Linguistics in language teaching*, 5, 1-4, pp. 161-170. Disponible en: <<http://www.reference-global.com/doi/abs/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>>.
- Domínguez Vázquez, M. J. (2001): "En torno al concepto de interferencia". Disponible en: <<http://www.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm>>.
- Fernández López, M. del C. (2004): "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos". En: AAVV: *Vademecum para la formación de profesores de profesores. Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Klein, W. (1986): *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1998): *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Melero Abadía, P. (2004): "De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa". En: AAVV: *Vademecum para la formación de profesores de profesores. Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Novick Mainardi, B. / Gasparini, P. F. (2000): *Puentes, Catorce puntos clave para que los brasileños optimicen su español*. San Pablo: Special Book Services Livraria.
- Richards, J. / Rodgers, Th. (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972): "Interlanguage". En: *International Review of Applied Linguistics in language teaching*, 10, 1-4, pp. 209-232. Disponible en: <<http://www.reference-global.com/doi/abs/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>>.

ANEXO: TABLAS

Distribución de la muestra por sedes, tomas y niveles

Examen	Nivel CELU	Toma	Ciudad
209/1	Básico	Noviembre	Córdoba
109/1	Básico	Junio	Buenos Aires
109/2	Intermedio	Junio	Córdoba
209/2	Intermedio	Noviembre	Córdoba
109/3	Avanzado	Junio	Buenos Aires
109/4	Avanzado	Junio	Buenos Aires

Cantidad de producciones y nivel por géneros textuales requerido en cada toma

Toma	Géneros requeridos	Cantidad de producciones analizadas	Nivel CELU
Junio	Artículo de opinión Correo electrónico (con el propósito de convencer a alguien de hacer algo) Artículo publicitario Correo electrónico (con el propósito de hacer una serie de pedido concretos)	4 de cada género	Básico, Intermedio y 2 avanzados
Noviembre	Artículo periodístico Presentación de un escritor Página de un diario de viaje Correo de lectores	2 de cada género	Básico e Intermedio

Correlación entre cumplimiento del género y cantidad de transferencias

¿Cumple con el género?	Cantidad de transferencias (evaluadas en función de la legibilidad y la adecuación del texto)		
	Mucho	Algo	Poco
Si	3 (12.5)	1 (4.16)	6 (25 %)

Aproximadamente	3 (12.5)	2 (8.3)	1 (4.16)
Muy aprox.	4 (16.6%)	0	0
No	1 (4.16)	1 (4.16)	2 (8.3)

Género	Examen	¿Cumple con género?	¿Transferencia?
Artículo de opinión	109/2	Aproximadamente	Poca
Correo electrónico (con el propósito de convencer a alguien de hacer algo)		Sí	Mucha
Artículo publicitario		Aproximadamente	Mucha
Correo electrónico (con el propósito de hacer una serie de pedido concretos)		Aproximadamente	Mucha
Artículo periodístico	209/2	Aproximadamente	Algo
Presentación de un escritor		No	Algo
Página de un diario de viaje		Sí	Algo (obstaculiza un poco)
Correo de lectores		Sí	Poco
Artículo de opinión	109/3	Sí	Poco
Correo electrónico (con el propósito de convencer a alguien de hacer algo)		Sí	Poco
Artículo publicitario		Sí	Poco
Correo electrónico (con el propósito de hacer una serie de pedido concretos)		Sí	Poco
Artículo de opinión	109/4	Sí	Pocas
Correo electrónico (con el propósito de convencer a alguien de hacer algo)		Sí	Mucha

Artículo publicitario		Aproximadamente	Algo (obstaculiza)
Correo electrónico (con el propósito de hacer una serie de pedido concretos)		No	Mucha
Artículo periodístico	209/1	No	Poca (texto muy corto)
Presentación de un escritor		Muy aproximadamente	Mucha
Página de un diario de viaje		Si	Mucha
Correo de lectores		No	Poca
Artículo de opinión	109/1	Muy aproximadamente	Mucha
Correo electrónico (con el propósito de convencer a alguien de hacer algo)		Muy aproximadamente	Mucha
Artículo publicitario		Aproximadamente	Mucha
Correo electrónico (con el propósito de hacer una serie de pedido concretos)		Muy aproximadamente	Mucha

CON LA GUITARRA A OTRA PARTE

LA MÚSICA COMO HERRAMIENTA DE TRADUCCIÓN POÉTICA

María Celeste Cabré

Universidad de Buenos Aires

mcelestec@yahoo.com

O que pode esta língua?

*Se você tem uma idéia incrível é melhor fazer uma canção,
Está provado que só é possível filosofar em alemão.*

“Língua”, Caetano Veloso

La pensée se fait dans la bouche.

“Sept Manifestes Dada”, Tristan Tzara

El siguiente trabajo se inscribe dentro del proyecto UBACyT que dirige Delfina Muschietti “Poesía y traducción en las literaturas, los géneros y las artes comparadas” (F066; 2008-2011) e intenta reflexionar sobre las relaciones entre la poesía y la música a partir de una experiencia de traducción de poemas en lengua portuguesa y su puesta en canción. Concibe la traducción y musicalización como práctica de lectura crítica y analiza sus implicancias a la hora de considerar el lenguaje en su dimensión sonoro-temporal en contraposición a su dimensión visual-espacial. De este modo, busca explorar la palabra cantada como instancia de supervivencia de la cultura oral pre-escrituraria para pensar problemas específicos de la traducción del texto poético.

BITÁCORA DEL LABORATORIO

Esta reflexión es hija del deseo y la experiencia; del deseo de llevar siempre conmigo los poemas que quería traducir y de la experiencia de convertirlos en canción. Por otro lado, es hija de una concepción del traducir como la búsqueda del *modo-de-repetir* del original, siguiendo la noción que propone Muschietti; y heredera de las discusiones en torno de las relaciones sobre poesía y música que se suscitaron en el grupo luego de que, en 2008, compañeros del equipo musicalizaran poemas de Alda Merini.

En concordancia con el proyecto de investigación del que formo parte, entiendo la traducción como un dispositivo de *simulacro de aparato sensor* en el que

[...] no solo debe haber pasión en la entrega del traductor, sino que en el mapa rítmico detectado en abstracción flotante sabemos se ahueca como motor del verso una respiración primera atada a un cuerpo, a una experiencia. Y es el eco de esa respiración (montada sobre un mapa rítmico abstracto) lo que perseguimos en última instancia como traductores. (Muschiatti 2010)

Con estas premisas, en 2009 me propuse trabajar sobre un corpus textual de poetas brasileñas y portuguesas contemporáneas. Era necesaria una *escucha intensa*, la entrega pasional de la traductora al poema, como propone Muschiatti, y las mayores pasiones implican el deseo de estar siempre con lo amado. De este modo, intenté memorizar los poemas en los que estaba trabajando, lo que no resultó fácil hasta que les incorporé melodía. Cuando ingresaron en el *laboratorio de la memoria* en forma de canción, se operaron diversas transformaciones que resultaron de gran productividad a la hora de traducir. Al recuperar el poema memorizado y cantado, emergían intensidades latentes; se podían reconocer, por ejemplo, patrones acentuales que habían pasado desapercibidos antes, insistencias fónicas, disonancias léxicas, paralelismos y líneas semánticas que el nuevo plano melódico, trabajando con material virtualizado en la memoria y no frente al papel, hacía aparecer. Por otro lado, surgía la oportunidad de experimentar con la utilización de la misma melodía para el texto traducido y para el original, cotejar las divergencias que aparecieran, incluso experimentar variantes para una misma estrofa. Este proceso, entonces, suscitó una serie de preguntas que guiarían la investigación: ¿qué ocurre cuando se musicaliza un poema?; ¿cómo pensar, hoy, las relaciones entre poesía y música, al servicio de una concepción de la traducción sostenida por el ritmo?

Palabra cantada, palabra encantada

Después de Mallarmé no se puede pensar la poesía separada de su inscripción espacial. Sin embargo, la palabra nunca dejó de ser palabra hablada, soplada, susurrada; el poema, el ritmo del poema, su respiración, nos conducen a la voz. A la voz virtual, latente en la escritura que funciona como mapa, como partitura, así también como a la voz encarnada en una garganta que dice el poema. De este modo, la traducción, resonadora de estas latencias, no puede hacer oídos sordos a la dimensión oral del lenguaje; no puede sucumbir al imperio de la letra enmoldurada. Así como la escritura permite pensar nuevas relaciones entre los elementos de la lengua, por su posibilidad de presentar todo al mismo tiempo a la mirada, obstaculiza, a su vez, la percepción de otras relaciones que se dan a partir del carácter de *sucesión en el tiempo* propio del sonido. “Toda sensación tiene lugar en el tiempo, pero el sonido guarda una relación especial con el tiempo, distinta de la de los demás campos que se registran en la percepción humana”, sostiene Ong (1996: 17) en su trabajo sobre oralidad y escritura. Y prosigue:

El hecho de que los pueblos orales [...] consideren que las palabras entrañan un potencial mágico está claramente vinculado [...] con su sentido de la palabra como, por necesidad, hablada, fonada y, por lo tanto, accionada por un poder. La gente que está muy habituada a la letra escrita se olvida de pensar en las palabras como primordialmente orales, como sucesos, y en consecuencia como animadas necesariamente por un poder; para ellas, las palabras antes bien tienden a asimilarse a las cosas, ‘allá afuera’, sobre una superficie plana. Tales ‘cosas’ no se asocian tan fácilmente a la magia, porque no son acciones, sino que están muertas en un sentido radical, aunque sujetas a resurrección dinámica. (Ong 1996: 39)

El predominio del pensamiento espacializante, propiciado por la escritura, que hace aparecer como cosas lo que también pertenece al orden de los acontecimientos, funciona como una trampa filosófica para articular una reflexión consistente sobre el devenir. Ya Bergson, a comienzos del siglo XX, había alertado sobre la inadecuación de las categorías espaciales frente a la especificidad de lo temporal: “Examinando las doctrinas nos pareció que el lenguaje tuvo aquí un gran papel. La duración se expresa siempre en extensión. Los términos que designan el tiempo son tomados de la lengua del espacio. Cuando evocamos el tiempo es el espacio el que responde al llamado” (Bergson 1972: 12). Para Bergson, lo real es el flujo, la continuidad de la transición, el cambio mismo, que es indivisible, irreversible y sustancial. El tiempo, entonces, es *duración*, y no debe confundirse con la noción generalizada del tiempo como yuxtaposición de *momentos*. Tratar “la sucesión como una coexistencia fallida y la duración como una privación de eternidad” impidió, a la filosofía, “representarse la novedad radical y la imprevisibilidad” (1972: 16). Para conocer los objetos del orden de lo durativo, Bergson propone el concepto de intuición como “duración interior [...], visión que apenas se distingue del objeto visto, conocimiento que es contacto y aun coincidencia” (1972: 31). Y explica luego:

Pensar intuitivamente es pensar en duración. La inteligencia parte ordinariamente de lo inmóvil, y reconstruye aproximadamente el movimiento con inmovilidades yuxtapuestas. La intuición parte del movimiento, lo plantea o mejor lo percibe como la realidad misma, y no ve en la inmovilidad sino un momento abstracto, instantáneo, asido por nuestro espíritu sobre una movilidad. La inteligencia se crea ordinariamente cosas, entendiendo con ello lo estable, y hace al cambio un accidente que se agregaría a él. Para la intuición lo esencial es el cambio: en cuanto a la cosa, tal como la inteligencia la entiende, es un corte practicado en medio del devenir y erigido por nuestro espíritu en sustituto del conjunto. El pensamiento se representa ordinariamente lo nuevo como una nueva composición de elementos preexistentes; para él nada se pierde, nada se crea. La intuición unida a una duración que es crecimiento, percibe en ella una continuidad ininterrumpida de imprevisible novedad; ve y sabe [...] que la realidad, impregnada de espíritu, es creación. (Bergson 1972: 33-34)

En consonancia con estas categorías, proponemos que la palabra cantada se constituya como una práctica de conocimiento; como una forma de la intuición bergsoniana en la que el pensamiento es arrastrado por la duración y se vuelve creación. El poema en acto, hablado, repetido

y cantado, es sustraído del mundo inmóvil de la palabra escrita para ser inmerso en el mundo de lo moviente, la duración, el flujo. Ahora bien, para desarticular la tiranía del signo y de la escritura; es decir, la tiranía del signo como modo de hacer discreto lo continuo, como unidad que bloquea el acceso a lo no-sígnico o lo supra-sígnico del poema (la voz, el ritmo, la respiración) y la tiranía de la letra como imposición de una lógica espacializante sobre la lengua, que obtura su dimensión *semelfactiva*¹; no basta con decir el poema. Es en contacto con la música que el poema recupera la dimensión olvidada; es la música el pasaje hacia la intuición bergsoniana, hacia la memoria oral de la lengua, hacia la dimensión performativa de la lírica.

Es preciso, sin embargo, detenerse sobre las implicancias de esta operación: ¿es una práctica de traducción entre lenguajes? Podemos proponer tres maneras de pensar las relaciones entre música y lenguaje; cada una con su propia tradición y su adscripción disciplinar. Por un lado, la perspectiva que pretende acercar la música al lenguaje, es decir, abstraer de la música aquello que puede configurar algún tipo de organización estable de sentido; nos referimos a la concepción *semiótica*, que podría considerarse deudora de la retórica de la música y pretendía encontrar correspondencias entre los tropos textuales y estructuras musicales, entendiendo ambos como discurso. Por otro lado, se halla el movimiento contrario, es decir, el intento de acercar el lenguaje a la música, postura que sostienen, por ejemplo, Deleuze y Guattari (2007) en *Mil mesetas*, quienes piensan la lengua como variación continua, poniendo en cuestión el imperio del signo, y operan sobre ella a través de conceptos musicales como *modalización* y *modulación*. Por último se encontraría la iniciativa de pensar la música en su especificidad, contrastada con el lenguaje. En esta línea leemos *La música y lo inefable* de Jankélévich (2005): la música solo metafóricamente puede ser concebida como discurso; no hay ni puede haber jamás diálogo en la música, tampoco argumentos (“una vocalización no es una razón ni un perfume, es un argumento”) (Jankélévich 2005: 18); la música no *expresa* nada, no dice verdades ni miente, no desarrolla temas. De este modo, Jankélévich recupera de la música el aspecto que llama *semelfactivo*, es decir, referido a la unicidad irrepetible de cada acontecimiento. Es, entonces, a partir de esta concepción que la musicalización de un poema funciona como lectura crítica y no como traducción en términos de lenguajes; y, retomando las propuestas de Muschietti, actúa como pasaje en el que la música, al carecer de articulación fija significado-significante, en contacto con el poema deja libre el aspecto material de la palabra.

Al quedar a solas con la materialidad de la palabra sonora, se vulnera la supremacía del texto escrito. Aunque no se pueda suprimir la mediatización de la cultura tipográfica sí se puede permeabilizar sus límites para hacer aparecer los destellos de una experiencia distinta del lenguaje; al repetir la palabra oída, al decir la palabra guardada en la memoria, encarnar con la voz su ritmo, se recobra por un instante su carácter de *acontecimiento*; mientras está en duración, la

1 *V. infra* donde se recupera el concepto.

palabra deja de ser objeto para integrarse en un *continuum* en el que la materialidad del cuerpo cantante se funde con la materialidad del lenguaje. En la voz vibra el cuerpo entero mientras le insufla al poema la dimensión que el papel le había robado, una multiplicidad cronotópica de la que emergen elementos latentes del poema (tanto los que hacen signo como los que no).

Mediante una abrupta interrupción, la música se instala en nuestra intimidad y parece fijar allí su domicilio. Así, el hombre habitado y poseído por esta intrusa, el hombre transportado por ella fuera de sí, ya no es él mismo: todo él, cuerda vibrante y tuba sonora (Jankélévich 2005: 17).

En el *encantamiento* de la música², del que habla Jankélévich pero pertenece a una larga tradición que nos remite a los orígenes convergentes de la poesía y la música, entrelazadas por una performatividad del campo de lo mágico, se produce un descentramiento del sujeto, se opera una desubjetivación que integra cuerpo y palabra en un ritmo que supera distinciones entre el adentro y el afuera y le devuelve continuidad a aquello que parecía del orden de lo discreto.

LA CAJA DE HERRAMIENTAS

Hemos intentado explorar algunas de las implicancias teóricas de la práctica de musicalización como herramienta de traducción poética. La propuesta consiste, entonces, en instar a experimentar con las posibilidades de la voz, entregarse al encantamiento de la música para hacer brotar lo inesperado, entrar en devenir con el poema, explorar resonancias, contrastar versiones, intensificar la escucha, hacer danzar el pensamiento atraído por el ritmo, transportado por la voz.

BIBLIOGRAFÍA

- Bergson, H. (1972): *El pensamiento y lo moviente*. Buenos Aires: Pléyade.
- Deleuze, G. / Guattari, F. (2007): “20 de noviembre 1923. Postulados de la lingüística”. En: *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Jankélévich, V. (2005): *La música y lo inefable*. Barcelona: Alpha Decay.
- Muschiatti, D. (2010) (en prensa): “Poesía y Traducción: constelaciones teóricas y traducciones comparadas”. En: Muschiatti, D. (comp.): *Traducir poesía. La tarea de repetir en otra lengua*. Buenos Aires: Bajo la Luna.
- Ong, W. (1996): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: FCE.

2 “La obra del encantamiento [...] no es un Decir sino un Hacer (ποιεῖν), y en esto la música entronca con el acto poético.” (Jankélévich 2005: 127)

INTERCULTURALIDAD: REPRESENTACIONES EN LOS ALUMNOS DE PRIMER AÑO DE LA CARRERA DEL PROFESORADO DE INGLÉS

Gabriela Carmen Cadaveira

Universidad Nacional de Mar del Plata

cadaveirag@yahoo.com.ar

Gladys Noemí Cañueto

Universidad Nacional de Mar del Plata

gladyscanueto@gmail.com

Este trabajo se inicia durante el primer cuatrimestre del año 2009, en el marco del desarrollo de la asignatura Problemática Educativa en la cual trabajamos desde hace diez años como ayudantes de trabajos prácticos. Esta materia pertenece al Campo de la Formación General del Área de la Fundamentación Pedagógica del Ciclo de Formación Docente (OCS 1163/98) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La estructura del Ciclo de Formación Docente requiere que esta asignatura aborde contenidos ligados al campo de la Educación desde una mirada multidisciplinar a grandes problemas de la Pedagogía: su carácter epistemológico, las teorías que sustentan el campo, las nuevas miradas sobre las que poder apoyarse para entender el mundo de la escuela, el lugar del Estado, entre los temas centrales.

En nuestro trabajo docente nos planteamos diversas cuestiones sobre lo que se aprende, lo que se dice y cómo se aprende. Estas expresiones nos convocan a indagar, en primer lugar, sobre las representaciones que cada uno ha construido, teniendo en cuenta que estas formas de hacer y pensar están situadas; en segundo lugar, que las formas en que han sido construidas deben ser puestas en evidencia con el objeto de entender que hay “otros” que han construido representaciones diferentes, igualmente valiosas, engendradas en contextos distintos; y por último, que el vínculo, el contacto con el “otro”, es una exigencia u obligación, que debe hacerse sin anular las diferencias, sino, encontrando los puntos de contacto entre los que nos aleja y lo que nos hace semejantes.

El trabajo tiene tres momentos cruciales:

El primer momento consiste en la exploración para examinar las ideas previas, las creencias y preconcepciones de nuestros alumnos. Se analizaron las narrativas obtenidas de una encuesta semiestructurada de carácter anónimo dirigida a la totalidad de nuestro alumnado. La encuesta se tomó al comienzo del cuatrimestre y operó como evaluación diagnóstica, en la que se solicitó definir los siguientes conceptos: *educación*, *cultura*, *multiculturalidad* e *interculturalidad*; además de indagar datos demográficos que sirvieron para conocer algunas características de nuestros estudiantes. Luego realizamos un primer recorte, escogimos una comisión de trabajos prácticos con el fin de hacer más accesible el material a trabajar. Finalmente realizamos un segundo recorte con el objeto de abordar un grupo con características similares, ya que seleccionamos alumnos ingresantes de la carrera de Inglés. El total de alumnos encuestados y analizados fue de 27 sobre un total de 40 que componían la comisión.

Entendemos que las preconcepciones de los alumnos se construyen en un contexto social situado; los conceptos abordados por la encuesta son centrales para concientizar a los futuros docentes sobre la necesidad de develar, hacer evidente, cómo han construido sus subjetividades, sus propias experiencias vividas. Estas concepciones no están ausentes de significado, por el contrario, refieren a la construcción de un mundo que, atravesado por un discurso hegemónico particular, define al hombre desde una perspectiva unívoca, atemporal, determinista y pasiva. El trabajo docente tiene como propósito abordar junto a los estudiantes la comprensión de cómo dar significado a sus vidas por medio de las complejas formas históricas, culturales y políticas que cada uno de nosotros encarnamos y producimos.

El segundo momento, desarrollado hacia el final del cuatrimestre, consiste en el debate donde relevamos las dificultades para reconocer lo diverso, al “otro”. Este se realiza en un taller de carácter teórico-práctico donde intervienen todos los alumnos que cursan la materia. Se propone a los alumnos que realicen una narración a partir de un ejemplo concreto que refiera a una situación en la que esté presente, en el contexto escolar, la diversidad cultural en conflicto, el respeto o la tolerancia (sugerimos pensar en las propias biografías, aunque también pueden seleccionarlas de libros de texto, cuadernos escolares, noticias periodísticas, etcétera). Aquí trabajamos centralmente desde lo teórico, revisando los conceptos abordados en la encuesta del inicio de la cursada, y lo atravesamos por las experiencias vividas narradas. Este momento está enlazado con el tercero, en el cual analizamos la posibilidad de apropiarse de los conceptos trabajados en las distintas clases y también los brindados por la bibliografía.

El tercer momento consiste en la elaboración y producción. A partir de la realización de un trabajo integrador, les solicitamos que tomen los ejemplos anteriormente trabajados en el taller y definan el rol concreto que el docente tuvo en la solución o no de ese conflicto. El objetivo es recuperar como unidad de análisis la mirada crítica de las prácticas docentes y proponer una acción de resolución de la situación encuadrada dentro de las pedagogías críticas.

A modo de ejemplo, citamos a continuación una narración de una alumna que da cuenta de la apropiación del contenido, en primera instancia, a través del ejemplo elegido y la fundamentación del mismo:

*Quando yo cursaba **primer grado**... ingresó un nena **gitana**... era mayor que nosotros y hablaba **otro dialecto**. Ante esta realidad de percibir que ella era **diferente a nosotros**, la primera reacción fue de **rechazo**, a ninguno nos interesó acercarnos a ella. Ninguno se sintió atraído por su forma diferente de vestir y hablar (considero que esta apreciación está estrechamente relacionada con **la visión que la mayoría de la sociedad, nuestros padres tienen de los gitanos, la cual forma opinión y criterios en los niños**). Luego pasamos a una segunda reacción de eliminación, nos organizábamos en una especie de regimiento, tomábamos nuestros punzones y corríamos a pincharle la cola... Esta acción se repetía cada semana... **La docente no tuvo ninguna reacción**... Más bien sí la tuvo, **eligió no hacer nada**... Esta elección tuvo sus consecuencias... recuerdo a los padres de la nena hablar furiosamente con la docente y la nena parecía que nos insultaba en su dialecto... El desenlace de la historia fue que nunca más volvimos a ver a esa nena en la escuela... Probablemente, por **discriminarla**, la hayamos **apartado de la posibilidad de la escolarización**...*

Adriana

Al analizar las narraciones, se evidencia la circulación de los discursos hegemónicos en las aulas que han transitado y/o transitan nuestros alumnos, entendiendo que los sistemas educativos han orientado históricamente la formación de identidades de Estado (hegemónicas) y la transmisión y validación de modos de ser y conocer, excluyendo o marginando a otros. Es por ello prioritario revisar y comprender en su complejidad tanto las concepciones acerca de los, adolescentes, jóvenes y adultos que pueblan las aulas como acerca de los docentes que estamos a cargo de ellas.

La misma alumna continúa su argumento haciendo hincapié en la acción docente para el trabajo con el "otro":

La docente debería habernos enseñado la procedencia de esta nena, que hablaba un dialecto diferente, que tenía tradiciones distintas a las nuestras. Tendría que haber iniciado acciones que posibilitaran un acercamiento... Nos hubiéramos enriquecido culturalmente con esta experiencia, sin embargo, entre todos eliminamos esta posibilidad, ya sea por miedo a lo diferente o por intolerancia

A través de nuestra investigación pudimos visualizar las preconcepciones de nuestros alumnos que, al decir de las pedagogías críticas, coincidían con el discurso dominante o hegemónico. Es llamativo como todos los alumnos contestaron las preguntas, ninguna quedó sin respuesta, sin mayores dificultades al menos en un principio. Es decir que estábamos preguntando sobre un concepto que al parecer todos conocían, e incluso, en general, compartían significados. Si bien coincidimos en los puntos centrales de este análisis teórico, creemos que en nuestro caso

particular se incorpora de manera insoslayable el pensamiento hegemónico del contexto social en el que se encuentran nuestros estudiantes. Por lo tanto, más allá de que los alumnos hayan estudiado esos conceptos dentro del marco educativo, las ideas hegemónicas de los individuos pertenecientes a un mismo contexto social construyen modos de pensar, subjetividades que dificultan el cuestionamiento de los supuestos en que estas se engendraron.

Creemos que estas narraciones nos permiten comprender aquello que Bruner, en su texto *La educación, puerta de la cultura* (1997), manifiesta como su tesis central y es que la cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no solo nuestros "mundos", sino también nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes.

Se refleja también en estas narraciones el sentido que cobra toda institución educativa, al resaltar su rol reproductor de la cultura dominante para pasar a ser un espacio en donde nuestros valores, ideas, significados y creencias se encuentran en una puja en donde el espacio educativo se transforma en un espacio de tensión entre la cultura hegemónica y lo contra hegemónico.

Desde esta instancia del quehacer educativo, centrado en la relación docentes-alumnos y educación-aprendizaje, no podemos dejar de mencionar como cierre de nuestro trabajo las palabras de Paulo Freire (1998: 58): "Es necesario que las llamadas minorías reconozcan que en el fondo ellas son la mayoría. El camino para reconocerse como mayoría está en trabajar las semejanzas entre sí, y no solo las diferencias y así crear una *unidad en la diversidad*, fuera de la cual no veo cómo perfeccionarse ni cómo construir una democracia sustantiva, radical".

BIBLIOGRAFÍA

- Borgström, M. (2007): "Reflexiones sobre comunicación intercultural en la educación académica". En: *La Formación de profesores en Suecia y Argentina*. Mar del Plata: UNMdP.
- Brandsford, J. / Vye, N. (1996): "Una investigación sobre la investigación cognitiva y sus implicaciones para la enseñanza". En: Resnick, L. / Klopfer, L.: *Curriculum y cognición*. Buenos Aires: Aique.
- Bruner, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Egan, K. (1998): "Narrativa y aprendizaje. Una travesía de inferencias". En: McEwan, H. / Egan, K. (eds.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fenstermacher, G. (1989): "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En: Wittrock, M. (ed.): *La investigación en la enseñanza I. Enfoques teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1975): *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1998): *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- Litwin, E. (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- McLaren, P. (1998): *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Porta, L. / Sarasa, M. (2006): *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*. Mar del Plata: UNMdP.
- Ropo, E. (1989): *Diferencias en la enseñanza de docentes de inglés: enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- Taylor, S. J. / Bogdan, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valles, M. (1999): *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

IDENTIFICACIÓN DE TRANSFERENCIAS NEGATIVAS EN BINOMIOS TEXTUALES FRANCÉS / CASTELLANO¹

Beatriz Emilce Cagnolati

Universidad Nacional de La Plata /
IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

beatrizcagnolati@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La Traductología ha ido evolucionando desde enfoques prescriptivos hacia descriptivos y, dentro de las corrientes actuales, se sigue estudiando el producto traducción, la función que cumple una traducción dentro de un entramado social y el proceso de traducción en sí mismo. La teoría sociocultural de Toury (2004: 97-103)² formula una serie de normas que refieren al producto, dentro de las cuales la norma inicial establece el polo de la relación origen-meta que se priorizará en la producción de una traducción. Ahora bien, si no contamos con ese establecimiento explícito de adecuación al origen o de aceptabilidad en el polo meta, el producto traducido y analizado retrospectivamente habilita a que identifiquemos esa norma aplicada a la traducción en general o a partes de ella. En lo que hace a la función, ella puede ilustrarse con el uso de las normas preliminares o consideraciones previas al acto de traducir que están relacionadas con la política de traducción (Toury 2004: 100) y también con el encargo de traducción de Christiane Nord (1996: 91), que enumera las necesidades y condiciones del solicitante de una traducción. En ambas posturas, la función de la traducción en la lengua-cultura de llegada condiciona toda la actividad traductora.

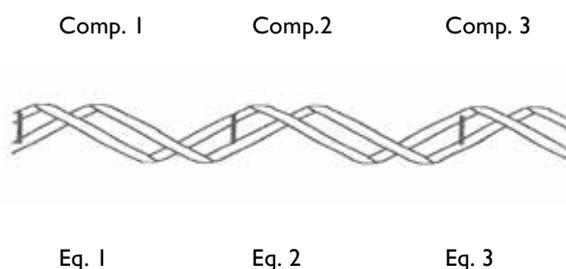
Por su parte, los estudios orientados al macroproceso de traducción intentan conocer cómo se traduce y para ello proponen la individualización teórica de las diferentes fases que lo conforman (Toury 2004: 285), llegando a la coincidencia de que, como mínimo, se identifican dos procesos que interactúan entre sí: la comprensión y la reexpresión, reformulación o producción discursiva. Entre los complejos procesos de comprensión y producción se establece un

¹ Esta ponencia se inspira en nuestra tesis de doctorado “La producción discursiva en traducción de textos pragmáticos francés/castellano: estudio traductológico a través de los enunciados elípticos con anomalías”, radicada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

² La fecha de publicación corresponde a la traducción al castellano.

vaivén permanente que ha sido explicado por Jeanne Dancette (1995) con la metáfora de la doble hélice:

El modelo de la doble hélice (Dancette 1995: 204)



En ella, una de las dos curvas helicoidales representa la comprensión y la otra la producción de equivalentes, entre las cuales pueden construirse puentes sucesivos hasta llegar a un grado satisfactorio de comprensión y producción de equivalencia, en los que la memoria como mecanismo básico y el razonamiento analógico que se activa para la búsqueda de la reexpresión ajustada (Delisle 1984: 78), juegan un papel de privilegio, en presencia del mecanismo universal de interferencia (Toury 2004: 269, 346-349).

Durante estos procesos se suceden problemas de traducción no apriorísticos, que pueden detectarse indirectamente observando las estrategias puestas en juego por el traductor para darles solución. En traducción, especialmente en la fase de producción discursiva, los problemas se presentan a medida que se avanza en la toma de decisiones y se vinculan con la noción de error cuando no se llega a una resolución justificable (Hurtado Albir 2004: 279-288). Resolución de un problema y problema en sí mismo se determinan mutuamente (Toury 2004: 121) y la manera de acceder a ellos empíricamente es indirecta, ya sea por medio de tests, entrevistas o protocolos verbales (TAP).³

Ahora bien, ¿la comparación entre texto de llegada y texto de partida es capaz de aportar elementos que describan y, en el mejor de los casos, expliquen cómo se han gestado los enunciados con anomalías en la versión publicada de una traducción? Muchas voces consideran que la comparación entre texto traducido y texto original no es apta para estudiar retrospectivamen-

3 Actualmente, en la Universidad de Aconcagua se está llevando a cabo una investigación sobre “La secuencia del proceso traductor en estudiantes de la carrera de traductorado”, cuyo informe fue presentado por Mónica Gatti y María del Mar D’Gregorio en las II Jornadas Internacionales de Traductología, organizadas por el Centro de Investigación de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, en agosto de 2009.

te la gestación de las soluciones finales; sin embargo, la descripción de binomios seleccionados según metodologías precisas puede dar lugar a hipótesis explicativas sobre los mecanismos de traducción. En ese sentido, Toury (2004: 141, 147) justifica el uso de segmentos emparejados como *mecanismo operativo* para el análisis retrospectivo de cada caso concreto, en los que la interferencia se visualiza en las transferencias positivas, negativas y del discurso. Las primeras resultan de *la probabilidad de seleccionar características que existen y se usan en el sistema meta*. Las transferencias negativas son *las desviaciones a las prácticas normales y codificadas del sistema meta* y las transferencias del discurso están ligadas a la producción que recupera las formas desde la lengua original del discurso y no desde el conocimiento del hablante (Toury 2004: 317, 345).

Visibilidad de interferencia léxica en binomios textuales francés / castellano

Una de las creencias generalizadas respecto de la traducción de textos pragmáticos o textos que brindan información sin búsqueda estética (Delisle 1984: 22) es que ellos plantean únicamente problemas terminológicos, relegando la expresión sintáctica a un segundo plano porque forma parte de las competencias lingüísticas que surgen automáticamente.

En nuestro corpus primario integrado por textos del sitio *Généthique*, por un lado, y las obras *El racismo del gen/Au bazar du vivant*, ciertamente se visualizan interferencias terminológicas. A título ilustrativo, en los textos de *Généthique* hemos encontrado: “*ovarin*” > “*ovarino*” en lugar de *ovárico* (La creación de un embrión bi-sexual / *La création d’un embrión bi-sexué*, renglones 5 y 8); “*projet parental*” > “*proyecto paternal*” en lugar de *proyecto parental* (El proyecto de investigación sobre los embriones ante la Asamblea Nacional/ *Le projet de recherche sur les embryons devant l’Assemblée Nationale*, renglón 34, 19 y 25); “*droits de l’homme*” > “*derechos del hombre*” en lugar de *derechos humanos* (Enmienda Garraud, imposible la protección penal de la mujer embarazada / *Amendement Garraud, impossible protection pénale de la femme enceinte*). En cuanto a *El racismo del gen/Au bazar du vivant*, también ilustrativamente citamos: “*numérique*” > “*numérica*” en lugar de la forma preferida en el ámbito de la Informática que es el adjetivo “*digital*”.

Al mismo tiempo, los textos traducidos han mostrado producciones con enunciados anómalos más allá del término, lo cual coincide con los resultados previos de las investigaciones realizadas en traducciones especializadas.⁴ Dentro de las anomalías sintáctico-discursivas halladas, se

4 En la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata, se han llevado a cabo varias investigaciones traductológicas. Entre ellas, “Traducción científico-técnica francés-español: criterios de evaluación y Análisis y cuantificación del error en la evaluación de traducciones especializadas”. La primera (1996-1998) fue realizada por Beatriz Cagnolati, Amalia Forte Mármol, Ana María Gentile, María Inés Urrutia. Codirección: Prof. Alicia Alliaud. Dirección: Dra. María Luisa Freyre. Intervinieron en el segundo proyecto (2001-2005) Amalia Forte Mármol, María Inés Perroud, Fabiana Inés Vieguer. Codirección: Prof. Alicia Alliaud y Ana María Gentile. Dirección: Prof. Beatriz Cagnolati. Ambas investigaciones indican que la mayor cantidad de errores en la traducción del discurso de la Bioética son morfosintácticos.

destacan los fenómenos observables de elipsis –con anomalías sintácticas y discursivas–, como veremos a continuación.

Visibilidad de interferencia sintáctica en binomios textuales francés/castellano

En la lectura y análisis de traducciones publicadas con anomalías que se vinculan con el universal de interferencia (Toury 2004), nos ha interesado especialmente la presencia de elipsis cuya construcción fuera del sistema u ocurrencia en el discurso dificultan la lectura fluida de ciertos enunciados de los textos de llegada.

Solo tomaremos dos ejemplos de elipsis, uno con anomalía sintáctica y el otro con anomalía discursiva.

Ejemplo con anomalía sintáctica (20)

Cód.	TT	r.	TO	r.
51a)	Al principio de la vida, la información genética y la estructura molecular del cigoto, el espíritu y la materia, el alma y el cuerpo, están íntimamente unidos puesto que ya <u>constituye</u> un ser humano.	28 - 29	<i>Au commencement de la vie, l'information génétique et la structure moléculaire du zygote, l'esprit et la matière, l'âme et le corps, sont totalement intriqués puisqu'il s'agit déjà d'un être humain.</i>	27 - 28

La construcción con anomalía sintáctica radica en la falta de concordancia entre el verbo “constituye” y el sujeto compuesto. Gramaticalmente, el hueco en función sujeto no puede recuperar el valor léxico e instaura ausencia de cohesión.

Una lectura semántico-discursiva indica que el sujeto elíptico refiere al SN sujeto compuesto de la proposición principal “la información genética y la estructura molecular del cigoto, el espíritu y la materia, el alma y el cuerpo”.

Al comparar el binomio TO-TT, observamos que: en el TO, la oración compleja comienza con un complemento adjunto extraclausular que determina el marco temporal, seguido de SN sujeto compuesto + verbo cópula en 3ª persona del plural + predicativo + subordinada causal + expresión impersonal singular “il s’agit” que funciona resuntivamente. En el TT, la oración compleja comienza con un complemento adjunto extraclausular que determina el marco temporal, seguido de SN sujeto compuesto + verbo cópula en 3ª persona del plural + predicativo + subordinada causal introducida por “puesto que” + SV con núcleo en singular. Evidentemente, el TT refleja la tendencia del sistema del castellano como lengua *pro-drop*, sin advertir la necesidad

de la concordancia plural con un sujeto compuesto o, en su defecto, la posibilidad de retomarlo mediante una forma resuntiva singular del tipo “todo ello”.

En la resolución de la traducción, se ha recurrido a los siguientes mecanismos: elevación de la frecuencia de uso de recursos o elementos, en nuestro caso la elipsis que está asociada a la ausencia léxica; descenso del control lingüístico observado en la falta de concordancia; descenso del control lingüístico-discursivo, ya que la producción automática de la elipsis con falta de concordancia dificulta la búsqueda del antecedente.

Como resultado se pone en evidencia: la visibilidad de interferencia del sistema lingüístico meta, en nuestro caso el castellano; la visibilidad de interferencia del discurso del TO; la elipsis fuera del sistema con consecuencias semántico-discursivas, es decir, una producción palimpsestica.

Ejemplo con anomalía discursiva (13)

Cód.	TT	r.	TO	r.
48c)	Invocando el artículo 2 (derecho a la vida) de la Convención europea de derechos del hombre, <u>recuerda</u> que el Estado tiene la obligación de establecer una legislación penal destinada a reprimir y sancionar tal delito.	41 - 42	<i>Invoquant l'article 2 (droit à la vie) de la Convention européenne des droits de l'homme, elle rappelle que l'Etat a l'obligation de mettre en place une législation pénale visant à réprimer et sanctionner un tel délit.</i>	37 - 38

La *elipsis nominal máxima* (argumento externo o sujeto) es gramatical pero el antecedente no es recuperable en el nivel oracional.

El hueco en función sujeto recupera el valor léxico “una mujer de nacionalidad francesa”, fijado endofóricamente también como función sujeto, a comienzos del párrafo anterior.

La elipsis de sujeto es un medio cohesivo utilizado en castellano, pero la recuperación transfrástica del antecedente no debe prestar a confusión, especialmente en los textos pragmáticos cuya función informativa es primordial.

La comparación del binomio TO-TT arroja las siguientes observaciones: en el TO, la oración está introducida por una proposición participial complemento de medio –que generalmente utiliza formas de gerundio concertado (Alloa y Torres 2001: 242-243)– seguida de la proposición “*elle rappelle...*”. Por otra parte, la característica de la lengua francesa de no dejar vacío el lugar correspondiente al SN sujeto “*elle rappelle*” contribuye a la cohesión. En el TT, la oración está introducida por una proposición gerundiva complemento de medio, con gerundio concer-

tado (Alloa y Torres 2001: 242-243), seguida de la proposición iniciada con “recuerda...” con posición sujeto vacía, lo que dificulta la recuperación transfrástica.

En la resolución de la traducción, se ha recurrido a los siguientes mecanismos: elevación de la frecuencia de uso de recursos o elementos, en nuestro caso la elipsis que está asociada a la ausencia léxica; descenso del control lingüístico-discursivo, ya que la producción automática de la elipsis en el sistema dificulta la recuperación del antecedente.

De lo anterior, resulta: visibilidad de interferencia del sistema lingüístico meta; la elipsis de sujeto dentro del sistema con consecuencias discursivas; el descenso de la cohesión con repercusión en la construcción de sentido.

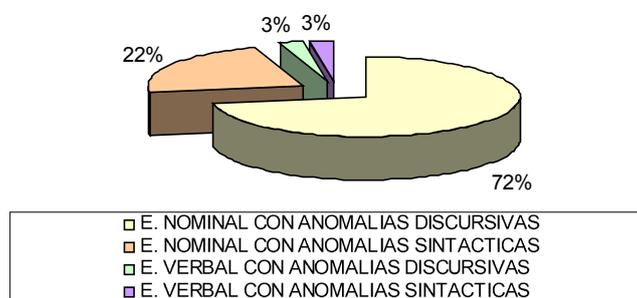
*Elipsis con anomalías sintácticas y discursivas*⁵

Enunciado	Elipsis nominal con anomalías discursivas	Elipsis nominal con anomalías sintácticas	Elipsis verbal con anomalías discursivas	Elipsis verbal con anomalías sintácticas
1	X			
2		*X		
3	X			
4		?X		
5				*X
6			X	
7		*X		
8		*X		
9		?X		
10	X			
11	X			
12		*X		
13	X			
14	X			
15	X			
16	X			
17	X			
18	X			
19	X			
20		*X		
21		?X		
22	X			
23	X			

5 Las convenciones de *: agramaticalidad y ?: grado de agramaticalidad se explican después de la tabla.

24	X			
25	X			
26	X			
27	X			
28	X			
29	X			
30	X			
31		*X		
32	X			
33	X			
34	X			
35	X			
36	X			
37	X			
38	X			
39	X			
40	X			
TOTAL	29 CASOS	9 CASOS	1 CASOS	1 CASO

Elipsis con anomalías sintácticas y discursivas



Hemos distinguido las *anomalías sintácticas* –cuya construcción estructural infringe las reglas constitutivas del sistema– de las *anomalías discursivas* que son las que responden a las reglas del sistema lingüístico de referencia, no obstante lo cual afectan la cohesión, la construcción del sentido y por consiguiente el pasaje de la información.

Las primeras, es decir las *anomalías sintácticas*, están relacionadas con la gramaticalidad, que Ángela Di Tullio toma como noción clave para diferenciar construcciones bien formadas o gramaticales, de las secuencias agramaticales precedidas de asteriscos (1997: 17). Por su parte, Dominique Maingueneau distingue grados de agramaticalidad, (?), (??), (?*), según el grado de duda que presente la construcción gramatical, reservando el asterisco (*) para la agramaticalidad indiscutida (1994: 23).

En esta tabla, se aprecia que la mayor parte de las anomalías se presentan en los textos traducidos del sitio <www.genethique.org> (enunciados 1 a 21) 6 casos de agramaticalidad indiscutida y 3 casos de leísmo, frente a un solo caso en El racismo del gen. Interpretamos que la persistencia de las agramaticalidades indiscutidas en la publicación final está relacionada con el carácter provisorio que generalmente se asocia a la producción virtual. Con respecto al leísmo que hemos marcado con (?), su aparición es normal en un texto producido por un hablante cuya lengua materna es el castellano ibérico.

CONCLUSIONES

En la Traductología la interferencia ha sido tratada como mecanismo por defecto, llegando a tomar el estatuto de ley general de la traducción. Como dijimos, se hace visible en las transferencias, en nuestro caso transferencias negativas y del discurso, que revelan el vaivén entre el discurso de partida y las reglas del sistema de la lengua meta, otorgándole a la interferencia en traducción la característica de bidireccionalidad.

En el caso concreto de la elipsis, este medio cohesivo de gran impacto en el sistema del castellano puede llegar a obstaculizar la claridad de información, que es la función central de los textos pragmáticos, si no se atienden los criterios sintácticos de la construcción elíptica o no se refuerza la presencia referencial o pronominal.

En resumen, esta muestra de anomalías palpables de un único fenómeno lingüístico-discursivo ha sido presentada con la intención de estimular la descripción de otros fenómenos observables que contribuyan a conocer el complejo proceso de producción en traducción.

Bibliografía

- Cagnolati, B. (2008a): "Discurso de la bioética: un estudio contrastivo francés-castellano". En: *La Traducción. Hacia un encuentro de lenguas y culturas*. Córdoba: Comunicarte.
- Cagnolati, B. (2008b): "Traducción publicada y producciones de estudiantes avanzados: un estudio contrastivo". En: *Actas del I Congreso Internacional de Traducción Especializada*. Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires.
- Cagnolati, B. (2009): "Relación entre producción y producción discursiva en traducción". En: *Actas de las II Jornadas Internacionales de Traductología*. Centro de Investigación en Traducción, Facultad de Lenguas, UNC.
- Dancette, J. (1995): *Parcours de traduction*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Delisle, J. (1984): *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa : Ed. de l'Université d'Ottawa.

- Hurtado Albir, A. (2004): *Traducción y Traductología*. Madrid: Cátedra.
- Nord, C. (1996): “El error en traducción: categorías y evaluación”. En: Hurtado Albir, A. (ed.): *La enseñanza de la traducción*. Barcelona: Universidad Jaume I.
- Rabadán, R. (1991): *Equivalencia y traducción*. Zamora: Universidad de León.
- Sánchez, S. (2005): “Representaciones y contextualización en la producción discursiva en traducción”. En: *Actas de las V Jornadas Internacionales de Lingüística Contrastiva*, Universidad de Leipzig, Romanistische-Verlag-Bonn.
- Silvestri, A. (2000): *La adquisición discursivo-cognitiva en la escuela secundaria. Habilidades de reformulación y estrategias de memoria*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Sinner, C. (2004): *El castellano de Cataluña. Estudio empírico de aspectos léxicos, morfosintácticos, pragmáticos y metalingüísticos*. Tübinga: Max Niemeyer Verlag.
- Toury, G. (2004): *Los estudios descriptivos de traducción y más allá. Metodología de la investigación en estudios de traducción*. Madrid: Cátedra.

Corpus textual

Textos del sitio <www.genethique.org>

Testart, J. / Godin, Ch. (2001): *Au bazar du vivant*. París: Seuil.

Testart, J. / Godin, Ch. (2002): *El racismo del gen*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

TRADUCCIÓN-INTERPRETACIÓN

SU IMPORTANCIA EN LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA

Y SU RELACIÓN CON EL CONTEXTO

Lucía Beatríz Canessa

Universidad Nacional de Jujuy
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

aidadelfra@hotmail.com

Aída Luz Domián de Del Frari

Universidad Nacional de Jujuy
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

aidadelfra@hotmail.com

Desde la antigüedad y a través de los siglos, los hombres han sentido la necesidad de comunicarse. En la actualidad, los constantes avances tecnológicos y la irrupción de información ofrecida por los diferentes medios de comunicación demandan al hombre, con mayor ímpetu, conocer otras lenguas y otras culturas con la finalidad de estrechar vínculos, acortar distancias y posibilitar así una mayor comprensión del mensaje que se desea transmitir.

La traducción y la interpretación de las lenguas se presentan como instrumentos adecuados y/o necesarios para lograr ese objetivo. Nuestro propósito es trabajar estos conceptos en estrecha relación con el contexto, considerando la importancia que tienen ambos mecanismos de la lengua en el proceso de interacción comunicativa.

Para ello, hemos seleccionado algunas definiciones sobre estas dos actividades formuladas por distintos investigadores. Sobre la “traducción”, Nida y Taber (1974: 12) expresan:

Traducir consiste en reproducir, en la lengua de llegada, la equivalencia más próxima al mensaje de la lengua de partida, en primer lugar en el aspecto semántico y, en segundo lugar, en el aspecto estilístico.

Tricás Preckler (2003: 13) dice:

La traducción, actividad intelectual basada en la práctica de ciertas técnicas específicas y en una habilidad, un savoir-faire especial, exige, por parte de quien la realiza, la activación de una serie de mecanismos encaminados a restituir el sentido de un mensaje, lo más rápidamente posible, con la mayor fidelidad, claridad y corrección, a fin de que dicho mensaje pueda ser entendido por un nuevo lector en una nueva situación.

Podemos decir así, que el objetivo de la traducción es un acto de comunicación en el que se intenta reformular el significado de un mensaje de origen, creando, en la otra lengua, un mensaje equivalente, con la seguridad de que ambas versiones del texto comunican el mismo mensaje para ser comprendido por un nuevo lector.

En cuanto a la “interpretación”, Christopher Thiéry (1987: 58) dice:

Entendemos por “interpretación” la interpretación de conferencias, es decir el ejercicio profesional (interpretación consecutiva o simultánea) que permite a los interlocutores de lenguas diferentes comunicarse entre ellos en un medio generalmente formal (conferencias, congresos)...

Tanto la interpretación como la traducción son procedimientos intelectuales distintos. En la traducción, el traductor está solo, realiza su actividad para lectores ausentes; su comunicación es diferida, se expresa por medio de la lengua escrita. El traductor transforma un escrito en otro escrito, busca el mejor término, la mejor expresión y se preocupa por lograr la forma adecuada en su producción.

En la interpretación, el intérprete, traductor lingüístico que trabaja oralmente en la interpretación de lenguas, es el nexo o conexión entre personas que hablan idiomas diferentes y que están presentes en el momento de la comunicación. Él puede adecuar el mensaje según las reacciones que observa en su público. Se preocupa por la forma de ese mensaje, pero pondrá siempre el acento en su contenido. Su tarea no se halla solo limitada a la actividad verbal: las modulaciones de voz, los gestos, todo puede favorecer a la interacción comunicativa.

Vemos, de esta manera, que las circunstancias de lugar y de tiempo de estas dos operaciones no son las mismas: la interpretación se realiza en tiempo real, en tanto que la traducción se efectúa en tiempo diferido.

Pero también, la traducción está asociada a la idea de “interpretación”, como un proceso de descodificación de un texto. Para efectuar esta tarea, se requiere no solo un conocimiento profundo de la gramática, sintaxis, semántica de la lengua de origen y de la de llegada, sino además, conocimientos exteriores a la lengua, la realidad extra-lingüística, es decir, el marco

socio-cultural e histórico, que posibiliten la comprensión e interpretación de aquello que el autor desea comunicar.

En el proceso de traducción podemos encontrar un abanico de posibilidades de interpretación. Pueden presentarse múltiples soluciones ante una situación concreta. Con frecuencia pueden aparecer algunas contradicciones, falta de lógica y hasta agramaticalidad, es por ello que para salvar estas dificultades es necesario dominar técnicas interpretativas bien definidas, técnicas de comprensión y, además, tener habilidad en la transferencia de una lengua a otra.

Como docentes en la enseñanza de la lengua francesa presentamos ahora algunos ejemplos extraídos de nuestra práctica cotidiana, que muestran dificultades de traducción, del francés al español, tanto en lo lingüístico como en lo socio-cultural.

Uno de los ejemplos seleccionados, presenta la utilización del artículo *partitif*:

–*Bonjour madame!, vous avez choisi?* / –¡Buen día señora!, ¿ya ha elegido?

–*Oui, merci. Je vais prendre du poisson.* / –Sí, gracias. Voy a comer pescado.

–*Avec de la salade ou des frites ?* / –¿Con ensalada o papas fritas?

–*Non, avec du riz, s’il vous plaît.* / –Con arroz, por favor.

En este ejemplo, observamos cómo, en la traducción al español, no se encuentran equivalentes de los artículos *partitifs*. En el mismo diálogo, vemos además, que mientras en la lengua francesa la utilización de pronombres personales delante del verbo es obligatoria, en español su empleo es facultativo o no existe. Cada lengua presenta sus particularidades en la transferencia de los elementos lingüísticos y se hace, entonces, imprescindible el conocimiento y el correcto manejo de las estructuras gramaticales, léxicas y semánticas de las lenguas pertinentes.

En la traducción, debemos remarcar, también, la importancia del *contexto*. Una palabra puede tener diversas acepciones y es conveniente saber seleccionar el vocablo adecuado a las intenciones comunicativas que se pretende transmitir en el texto.

Así, en el siguiente ejemplo: “...*Le système français secrète la conviction que l’intelligence ultime est livresque...*” (Buisset 2005: 51); la palabra “*secrète*” tiene varias definiciones:

- En sentido figurado se puede traducir como “difundir, expandir”. Es decir que la frase anterior quedaría: “El sistema francés *difunde* la convicción de que la inteligencia suprema es abstracta o teórica...”. Pero además significa:
- Producir una sustancia por secreción: “*Le páncreas secrète l’insuline*” (segrega, produce).
- Destilar: “*Le pin secrète la résine*” (destila).
- Fabricar: “*L’abeille secrète le miel*” (fabrica).

Con estos ejemplos reafirmamos que en la transferencia de una lengua a otra es fundamental el contexto en el que se encuentra cada vocablo a fin de obtener una mayor interacción comunicativa.

Para Deslile y Bastin (2006: 69):

[...] toda palabra tiene una o varias significaciones y todo enunciado es una serie de vocablos portadores de un sentido. Sin embargo para que un enunciado tenga valor comunicativo, es decir, para que tenga solo un sentido, debe insertarse dentro de un marco enunciativo, debe ser actualizado en un acto de habla y debe remitir a una realidad concreta o abstracta.

Otro ejemplo seleccionado, es la letra del tango “Muñeca brava” (Benedetti 2004: 273-274):

*[...] Muñeca brava, bien cotizada;
Sos del Trianón (del “Trianón” de Villa Crespo...)
Che, vampiresa, juguete de ocasión...*

El término “Trianón”, no sería comprendido fuera del contexto cultural. El autor aclara con ironía que se refiere al “Trianón de Villa Crespo”, que era un café ubicado en la avenida Corrientes casi esquina Dorrego, en el barrio de Villa Crespo de la ciudad de Buenos Aires. Resulta evidente el conocimiento del autor, de la existencia en Francia, de los dos Trianones que Luis XIV y Luis XV hicieron construir para sus amantes, Mme. de Maintenon y Mme. de Dubarry respectivamente.

En este ejemplo, advertimos cómo el sentido de un mensaje no depende solo de lo lingüístico, sino también de los aportes extra-lingüísticos, es decir, aportes socio-culturales, que van más allá del sentido literal y que colaboran a la intencionalidad del autor.

De acuerdo con todo lo expresado en este trabajo, podemos decir que la tarea de traducción no se realiza en forma aislada, sino que es imprescindible tener en cuenta un determinado receptor, un determinado contexto textual y un determinado contexto cultural.

Según las palabras de Marianne Lederer (1987: 11):

[...] traducir puede corresponder a una operación lingüística, tal como puede ser requerida en la enseñanza de las lenguas o tal como la efectúa la computadora, operación donde solo cuenta el significado de las palabras y de las frases, y una operación mental que se sitúa más allá del aspecto lingüístico y utiliza todo lo que el traductor sabe del autor, de sus motivos, del tema tratado, de la época de redacción del texto, de las circunstancias históricas, del público concerniente, etcétera.

Para concluir, podemos decir que la traducción y la interpretación son engranajes que permiten un acercamiento entre las diversas culturas del mundo, tejiendo redes entre esas diferentes culturas y sus diferentes lenguas y sirven para insertarnos en universos nuevos y espaciosos.

BIBLIOGRAFÍA

- Benedetti, H. Á. (2004): *Las Mejores Letras de Tango*. Buenos Aires: Planeta, pp. 273-274.
- Buisset, A. (2005): “Hervé Hamon. Tant qu’il y aura des élèves”. En: *Le Français dans le monde. Dossier: Le Système éducatif français en question*, 338. París: Clé International, pp. 51.
- Deslile, J. / Bastin, G. L. (2006): *Iniciación a la traducción. Enfoque interpretativo. Teoría y práctica*. Venezuela: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico / UCV.
- Lederer, M. (1987): “La théorie interprétative de la traduction”. En: Capelle, M.-J. / Debyser, F. / Goester, J.-L. (eds.) *Le Français dans le monde*, número especial, agosto-septiembre. París: Edicef, pp. 11-16.
- Nida, E. y Taber, Ch. (1974): *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: Brill.
- Thiéry, Ch. (1987): “Le traducteur et l’interprète”. En: Capelle, M.-J. / Debyser, F. / Goester, J.-L. (eds.) *Le Français dans le monde*, número especial, agosto-septiembre. París: Edicef.
- Tricás Preckler, M. (2003): *Manual de traducción Francés/ Castellano*. Barcelona: Gedisa.

LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y AUDITIVA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Natalia Cardini

Universidad Católica de Córdoba - Fac. de Cs. Económicas y de Administración
nataliacardini@yahoo.com.ar

Patricia Lauría de Gentile

Universidad Católica de Córdoba - Fac. de Cs. Económicas y de Administración
patlauria@yahoo.com

Julia Mariano

Universidad Católica de Córdoba - Fac. de Cs. Económicas y de Administración
jmariano@fibertel.com.ar

Eugenia Sandrín

Universidad Católica de Córdoba - Fac. de Cs. Económicas y de Administración
eugeniasandrin@gmail.com

Mónica Soliz

Universidad Católica de Córdoba - Fac. de Cs. Económicas y de Administración
monicaesoliz@yahoo.com

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se describe el proceso de diseño curricular de los cuatro niveles que desarrollan la comprensión lectora y auditiva en inglés con propósitos específicos en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FACEA) de la Universidad Católica de Córdoba

(UCC). Dicha descripción involucrará el análisis de necesidades y el diseño de materiales. Se hará referencia a la metodología empleada en el dictado de los mismos. Además, se analizarán los resultados de la evaluación del proyecto a cuatro años de su inicio y los ajustes realizados sobre la base de esa evaluación.

DESARROLLO Y CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO

El proyecto se inició a comienzos del año 2006, cuando por una modificación en el plan de estudios de las carreras de Administrador de Empresas y Contador Público se asignó un total de 240 horas reloj a la materia Inglés. Se diseñaron entonces cuatro cursos consecutivos y cuatrimestrales de 60 horas de duración cada uno, que la institución denominó Lengua Inglesa I, II, III y IV. En 2006, se confeccionó el material y se dictó Lengua Inglesa I; en 2007, se hizo lo propio con Lengua Inglesa II; en 2008 se incorporó Lengua Inglesa III y, finalmente, en 2009, Lengua Inglesa IV. La incorporación paulatina de los cursos permitió que la evaluación al finalizar su dictado permitiera realizar los ajustes curriculares necesarios en cada nivel.

Según se planteó en 2006, los dos primeros niveles enfatizarían la comprensión lectora de textos académicos de la especialidad, aunque en el segundo se comenzaría con el desarrollo de la comprensión auditiva por medio de la utilización del texto oral como soporte de la lectura comprensiva. El tercer y cuarto nivel involucraría el desarrollo paulatino de la comprensión auditiva por medio de textos orales de índole académica, con el soporte de tareas que se basan en el análisis de la macro estructura de dichos textos. Asimismo, en estos dos niveles se continuaría trabajando la comprensión lectora con textos de mayor longitud y complejidad y diferentes tipos textuales (resúmenes y trabajos de investigación).

MARCO TEÓRICO

Los fundamentos teóricos del proyecto se encuentran en modelos interactivos de lectura (Grabbe / Stoller 2002), en un tipo de diseño curricular basado en las competencias (Hutchinson / Waters 1987). Para los cursos de lectocomprensión, encontramos el primer antecedente en Latinoamérica en el *National ESP Project* de Brasil (Celani et al. 1988; Celani 2005) que se lleva a cabo en el país vecino desde 1980, y en otro proyecto de características similares, aunque de menor envergadura, implementado por la Universidad Nacional de Córdoba desde 1999, conocido como *Módulos de Idioma*.

El desarrollo paralelo de la comprensión auditiva se basa en estudios sobre la importancia que el reconocimiento de los marcadores del discurso oral tiene sobre la comprensión global de textos académicos orales (Lebauer 1984; Chaudron / Richards 1986; Young 1994; Flowerdew / Tarouza 1995).

DISEÑO CURRICULAR DE CADA NIVEL

El material para el **primer nivel** fue elaborado a partir de textos académicos sobre temas del área de la materia Introducción a la Administración, que es común a ambas carreras. Las fuentes empleadas son páginas web de universidades reconocidas a nivel mundial y libros usados por las cátedras de primer año para la enseñanza de contabilidad y administración.

La lectura, entendida como un proceso interactivo, se apoya en actividades tales como examinar el diseño del texto y los elementos paratextuales, lectura global y de búsqueda de información específica, etcétera. Algunas tareas basadas en los procesos ascendentes son el análisis de transparencias y de morfología de las palabras. Los alumnos confeccionan un glosario, que es una herramienta esencial para desarrollar automaticidad en el reconocimiento e interpretación de términos de la especialidad.

Para el diseño del material del **segundo nivel** se consideraron los temas sugeridos por docentes de primer y segundo año de ambas carreras. El manual muestra una división en dos secciones: por un lado, se encuentran textos sobre historias de empresas reconocidas, y por otro lado, se incluyen textos sobre temas como los orígenes de la administración, globalización y estructura de las organizaciones.

Respecto a la metodología, se sistematiza y profundiza el uso de estrategias de lectura para aplicar a la comprensión e interpretación de textos científico-técnicos de mayor complejidad. Se expone al alumno sistemáticamente a la versión oral de los textos leídos para favorecer la lectura e iniciarlos en la comprensión auditiva. Se utilizan tareas simples, como completar con términos los espacios en blanco en el texto y ordenar las ideas según su aparición. Se hace hincapié en la importancia del reconocimiento léxico automático.

Para el diseño del material del **tercer nivel** se tomaron como referencia algunos de los contenidos de las materias comunes de segundo año en ambas carreras (Administración General, Microeconomía, Diseño de las Organizaciones y Psicología de las Organizaciones). Se diseñaron actividades de comprensión lectora (completar cuadros, ordenar enunciados, responder preguntas, etc.) con textos de mayor longitud para estimular el uso de las estrategias incorporadas en los niveles previos.

Con respecto a la comprensión auditiva, se continúa el trabajo con la versión oral de los textos leídos y se incorporan textos orales de tipo académico (clases magistrales y conferencias) de mayor complejidad y longitud. Los textos orales son preparados —y luego grabados— teniendo en cuenta los contenidos temáticos ya tratados en los textos de comprensión lectora y atendiendo a las características del género “clase magistral”, con énfasis en una estructura clara basada en el uso de marcadores del discurso. Las actividades sobre dichos textos acentúan la comprensión global de las ideas.

Es en el **cuarto nivel** donde se enfatiza la comprensión auditiva detallada de ideas por medio de actividades tales como completar los blancos de la transcripción del texto, con términos

acentuados que conllevan la información y cuyo reconocimiento determina la capacidad de comprender las ideas. En este nivel se utilizan grabaciones de conferencias y entrevistas de personalidades de la economía y las finanzas. Se realizan actividades de comprensión tales como contestar preguntas que requieren inferir conceptos vertidos por el orador y confeccionar esquemas sobre el desarrollo temático del discurso. En Lengua IV se leen y analizan trabajos de investigación y artículos periodísticos desde una perspectiva de análisis del género. Los temas se seleccionaron en base a los contenidos abordados en las materias de la carrera ya cursadas; entre ellos figuran Estilos de Liderazgo, Emprendedurismo, Empleo, Monetarismo y Recesión.

AJUSTES CURRICULARES REALIZADOS EN 2010

A fines del año 2009, se realizó una evaluación del proyecto en su totalidad utilizando los resultados de las encuestas estudiantiles confeccionadas por la cátedra y la reflexión docente sobre su práctica desde 2006. El análisis reveló las fortalezas y debilidades del proyecto. Entre las fortalezas, se encuentran la calidad de los materiales confeccionados y la innovación metodológica que, a nuestro entender, supone el enfoque basado en el concepto de competencias parciales. Esta noción, junto al concepto de plurilingüismo, es definida en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001): “los interlocutores pueden cambiar de una lengua o un dialecto a otro, explotando así la habilidad que tiene cada uno para expresarse en una lengua y para comprender otra”. Esta noción se ve reflejada en nuestro contexto en clases en las cuales el docente utiliza la lengua extranjera para dar instrucciones, para explicar y conducir las actividades, mientras que los alumnos pueden responder en su lengua madre, la cual sirve de instrumento para reflejar su comprensión lectora y auditiva.

Entre los puntos débiles del proyecto, el principal aspecto se puede resumir en el comentario de una alumna que, habiendo realizado los tres primeros niveles, expresó su temor a cursar el cuarto nivel que anticipaba como especialmente difícil, diciendo “pero es que yo no sé inglés”. Esta simple aseveración resultó muy reveladora, ya que constituye una creencia –compartida por varios de los alumnos que cursaron Lengua IV por primera vez en el segundo cuatrimestre de 2009– sobre la esencia de los tres primeros niveles. Claramente, para muchos de nuestro estudiantes lo que se había hecho en los cursos anteriores no era aprender inglés.

Esto nos llevó a encarar una revisión del nivel I que actualmente se encuentra en ejecución. La misma involucra la inclusión de un componente oral: los alumnos participan en instancias sencillas de interacción que suponen la comprensión auditiva de mensajes simples tales como la identificación de números, de información personal y el deletreo de nombres y lugares. Se enfatiza la comprensión auditiva, que será la única habilidad oral a evaluar. La participación en instancias sencillas de comunicación oral y la utilización del idioma extranjero en un 30% del tiempo de la

clase tienen como objetivo principal lograr que el alumno sienta que está aprendiendo el idioma, al mismo tiempo que se comienza a desarrollar la comprensión auditiva más tempranamente de como se planteó el diseño curricular en 2006.

CONCLUSIÓN

Los ajustes curriculares realizados implicarán revisiones en el diseño de los tres cursos subsiguientes. Se anticipa una importante revisión en el segundo nivel, ya que algunos de los contenidos y tareas previstas en 2007 para este nivel ya están cubiertas en el nuevo diseño de Lengua I.

Las características de este diseño curricular de Inglés con fines académicos lo diferencian del proyecto iniciado en Brasil en los ochenta y de su extensión en la UNC. El contexto en el que los cursos se dictan en FACEA (UCC) permite implementar exitosamente un diseño curricular basado en el desarrollo de las dos competencias receptivas.

BIBLIOGRAFÍA

- Celani, M.A.A. (2005): "Introduction". En: Celani, M.A.A. / Deyes, A. / Holmes, J. / Scott, M.: *ESP in Brazil: 25 Years of Evolution and Reflection*. San Pablo: EDUC / Mercado das Letras, pp. 13-26.
- Celani, M. A. A. / Holmes, J. / Ramos, R. C. G. / Scott, M. (1988): *The Brazilian ESP Project: an Evaluation*. San Pablo: EDUC.
- Chaudron, C. / Richards J. C. (1986): "The effect of discourse markers on the comprehension of lectures". En: *Applied Linguistics*, 7, 2, pp. 113-127.
- Common European Framework of Reference for Languages (2001): *Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo: Council of Europe. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_01.htm#s2>.
- Flowerdew, J. / Tarouza, L. (1995): "The effect of discourse markers on second language lecture comprehension". En: *Studies on Second Language Acquisition*, 17, pp. 345-458.
- Grabe, W. / Stoller, F. L. (2002): *Teaching and Researching Reading*. Londres: Pearson Education.
- Lebauer, R. (1984): "Using Lecture Transcripts in EAP Lecture Comprehension Courses". En: *TESOL Quarterly*, 18, 1.
- Young, L. (1994): "University lectures. Macro structures and micro features". En: Flowerdew, J. (ed.): *Academic Listening*. Cambridge: CUP.

A GRAMÁTICA DO TEXTO NA AULA DE PLE

BASES TEÓRICAS E PRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Raquel Carinhas

Universidad de la República, Instituto Camões (Uruguay)

raquelcarinhas@instituto-camoes.pt

Um texto não é um simples conjunto de frases corretamente construídas do ponto de vista morfossintático e ortográfico. Escrever implica um jogo de saberes de ordem superior que tocam a organização textual e o significado daquilo que é comunicado, bem como o conhecimento do contexto situacional e discursivo, apelando, portanto, aos saberes morfossintático, semântico e pragmático. Estes são os pressupostos da gramática do texto, área de estudos que surge nos anos setenta e que defende a existência de um conjunto de regras explícitas que garantem a boa formação da totalidade de um texto. A partir da noção de textualidade de Beaugrande, pretendemos, numa primeira parte, analisar os mecanismos que asseguram a conectividade sequencial de um texto ou coesão, focalizando-nos na coesão frásica e interfrásica; e, numa segunda parte, apresentar um conjunto de propostas didáticas que podem ser levadas a cabo na aula de Português Língua Estrangeira, entendendo-se que essas propostas de gramática textual constituem actividades intermédias do percurso de aprendizagem e desenvolvimento da competência de produção escrita em Língua Estrangeira.

A LINGUÍSTICA TEXTUAL OU GRAMÁTICA DO TEXTO

Os primeiros estudos sobre Gramática do texto ou Linguística Textual surgiram na década de setenta, altura em que há uma abertura da Linguística à Semântica e Pragmática. A primeira estuda as relações entre signos verbais e objectos a que se referem e a segunda disciplina as relações entre signos verbais, referentes e contexto de enunciação. Desde então, são muitos os estudiosos que se têm debruçado sobre a noção de texto. Hoje em dia, está claro que um texto não é um resultado da aglomeração de frases, ainda que correctamente constituídas do ponto de vista morfossintático e ortográfico. Muitas têm sido as definições em relação à noção de texto:

A noção de texto não se situa no mesmo plano que a da frase [...] O texto pode coincidir com uma frase tal como com um livro inteiro; define-se pela sua autonomia e pelo seu fechamento (mesmo se, num outro sentido, os textos não são fechados); constitui um sistema que não deve ser identificado com o sistema linguístico, mas deve ser considerado em relação com ele: relação ao mesmo tempo de contiguidade e de semelhança. (Ducrot / Todorov 1982: 351, citado por Neves / Oliveira, 2001: 20)

O Texto, como objeto abstrato, é o objeto de uma teoria geral de agencements de unidades (para a qual a textura designa os mecanismos microlinguísticos e a estrutura os mecanismos macrolinguísticos) no seio de uma complexidade linguística elevada. [...] Os textos [são] como objectos concretos, materiais e empíricos. Cada texto apresenta, num enunciado completo, o resultado de um acto de enunciação. É, por excelência, a unidade de interacção humana. Cada texto estudado será para nós objeto de análise textual.¹ Adam, Jean-Michel, (1999: 40, citado por Neves / Oliveira 2001: 20)

A partir da leitura destas definições, observamos, portanto, que o texto possuiu uma função comunicativa e social, sendo um produto da actividade verbal em contexto.

TEXTUALIDADE, CONECTIVIDADE SEQUENCIAL E CONECTIVIDADE CONCEPTUAL

Qualquer falante consegue enunciar juízos de valor sobre a correcção de um texto, oral ou escrito. Frases como “Isto não é um texto!” ou “Que texto sem sentido!” devem-se ao facto de todos os falantes possuírem uma competência textual através da qual se define a coerência ou incoerência de determinado enunciado (Lima: 1996). A esta competência textual chamou Beaugrande (1980) de **textualidade**: conjunto de propriedades que uma manifestação da linguagem humana deve possuir para ser reconhecida como um texto. São elas: a aceitabilidade (designa a atitude do receptor que consiste em considerar que uma dada configuração de elementos linguísticos é uma unidade dotada de sentido), a situacionalidade (refere-se à relevância de um texto numa determinada situação), a intertextualidade (designa a relação de um texto com outros textos relevantes), a informatividade (designa o grau de incerteza das ocorrências textuais) e a conectividade (consiste numa propriedade relacional que pode ser definida como: existe conectividade entre uma ocorrência textual A e uma ocorrência textual B se as interpretações de A e B forem semanticamente interdependentes²).

1 Tradução nossa.

2 *Ocorrência textual* designa uma expressão linguística de qualquer categoria ou dimensão que ocorra na superfície textual (van Dijk: 1977)

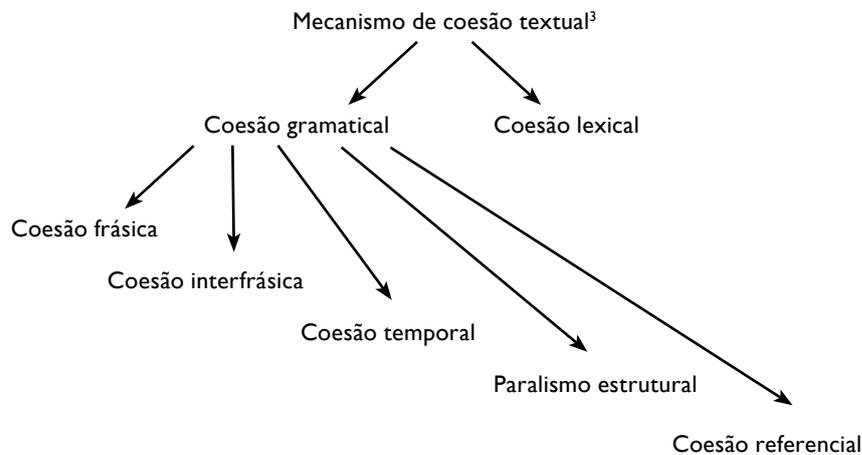
Atendendo ao proposto do traballo, focalizar-nos-emos na noção de conectividade. Existem dois tipos de conectividade (M.^a Helena Mira Mateus): a sequencial e a conceptual. Observemos os seguintes exemplos:

*Alinhei com a esperança de vencer, mas só se vence quando se corta a linha de chegada.
Gritou, quase implorando para o chefe da banda: - Música, música mestre Camoesas!
Se esse animal respira por pulmões, não é peixe.*

A interdependência das ocorrências textual dos exemplos (i) e (ii) resulta de processos linguísticos de sequencialização dos elementos. A este tipo de conectividade chama-se **conectividade sequencial** ou **coesão**. No caso do exemplo (iii) estamos perante um caso de **conectividade conceptual** ou **coerência** na medida em que a sua interpretação depende da confrontação do enunciado com o conhecimento do mundo.

A COESÃO: A COESÃO INTERFRÁSICA

Existem diversos mecanismos de coesão textual:



Neste trabalho deter-nos-emos na coesão interfrásica que é assegurada por processos de sequencialização que exprimem diversos tipos de interdependência semântica das ocorrências textuais de um texto. Os dois grandes processos que asseguram esta coesão são a coordenação e a subordinação.

3 Esquema retirado de Mateus et al. (2004: 90).

Quadro 1-Tipos de conexão e conectores mais frequentes

Conexão	Conectores do discurso
Listagem enumerativa	e; finalmente; por fim
Listagem aditiva	e; adicionalmente; ainda; além disso; igualmente; também, de novo; do mesmo modo; pela mesma razão; também
Causalidade	pois; porquanto; como; dado que; por causa de; já que; uma vez que; visto que
Confirmação	efectivamente; com efeito; de facto
Sequência temporal	antes; durante; então; entretanto; depois; em seguida; logo que
Contraste concessivo	mas; ainda assim; mesmo assim; contudo; no entanto; todavia; se bem que; embora
Contraste antitético	mas; contrariamente; pelo contrário; por oposição
Disjunção	ou; alternativamente; em alternativa
Inferência	assim; conseqüentemente; pois; deste modo, em consequência; portanto; por conseguinte; por esta razão; por isso; de maneira que; de tal modo que

A COMPETÊNCIA DE PRODUÇÃO ESCRITA E A GRAMÁTICA DO TEXTO NA AULA DE PLE

Desenvolver a competência de produção escrita na aula de PLE implica a consciencialização de que escrever é um processo dividido em três grandes etapas: uma fase de pré-escrita, uma de escrita e uma outra de escrita. Como é defendido pelo modelo de Flower / Hayes (1981), este processo não é linear mas interactivo, deslocando a atenção do produto para o processo redaccional e para as estratégias e recursos mobilizados pelo sujeito, no momento da escrita, constituindo, por isso, um auxiliar para a concepção e desenvolvimento de actividades de aprendizagem e treino dos processos e mecanismos de escrita.

As actividades de gramática do texto que seguidamente se apresentam podem ser inseridas na aula tanto como exercícios preparatórios da tarefa de escrita como num contexto de tarefa de escrita, no momento de textualização, já que *esta fase mobiliza e faz intervir todo o tipo de aptidões linguísticas, desde a construção de referências, às operações de coesão* (Amor 2006: 112). É importante também aclarar que, apesar de este trabalho se centralizar na gramática do texto, a gramática da frase é igualmente importante no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, complementando-se uma à outra.

Exemplos de exercícios de gramática textual:

- Identificar no texto conectores do discurso e explicar a sua funcionalidade no enunciado;

- Escrever/formular um texto, inserindo, apagando ou substituindo conectores do discurso;
- Explorar o jogo de relações lógico-discursivas entre enunciados e respectivos conectores;
- Completar frases utilizando o conector indicado entre parêntesis;
- Reconstruir frases complexas substituindo os conectores por outro de sentido equivalente;
- Unir pares de frases, utilizando um conector;
- Completar frases dadas com os articuladores apontados;
- Modificar o sentido da frase alterando o conector;
- Ordenar/articular frases através de uma ligação implícita ou explícita.

CONCLUSÃO

Pretendemos com este trabalho demonstrar a pertinência da construção de atividades de gramática do texto e a sua importância para o desenvolvimento da competência de produção escrita em PLE, defendendo a aula como espaço privilegiado no desenvolvimento de estratégias de escrita no aluno que devem ser trabalhadas de forma explícita, tal como é o caso da coesão interfrásica. Para isso, apresentámos uma série de exemplos de exercícios que convocam o conhecimento do aluno dos conectores e sua manipulação, sendo também interessante trabalhar a semântica dos mesmos com a modalização do discurso.

BIBLIOGRAFIA

- Amor, E. (2006): *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Beaugrande, R. de (1980): *Text, Discourse and Process: a Multidisciplinary Science of Texts*. Londres: Longman.
- Flower, L. / Hayes, J. (1981): "A Cognitive Process Theory of Writing". Em: *College Composition and Communication*, 32, pp. 365-387.
- Lima, J. Pintos (1996): "O papel da semântica e da pragmática no estudo de conectores". Em: Faria, I. / Pedro, E. / Duarte, I. / Gouveia, C. (orgs.): *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Lisboa: Caminho.
- Mateus, M. H. / Brito, A. M. / Duarte, I. / Faria, I. H. (2003): *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Neves, D. / Oliveira, V. (2001): *Sobre o texto: contribuições teóricas para práticas textuais*. Porto: Edições ASA.
- Van Dijk, T. (1977): *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. Londres: Longman.

LA INTEGRACIÓN LINGÜÍSTICA, UNA ESPECIFICIDAD DEL LICEO “JEAN MERMOZ”

Laurent Casañas

Liceo Franco-Argentino “Jean Mermoz”

laurent.casanas@mermoz.edu.ar

En colaboración con:

Inés Navarro

Liceo Franco-Argentino “Jean Mermoz”

ines.navarro@mermoz.edu.ar

Adriana Spina

Liceo Franco-Argentino “Jean Mermoz”

adriana.spina@mermoz.edu.ar

La creación en 1969 del Liceo Franco-Argentino Jean Mermoz dio origen a un establecimiento atípico en el seno de la red de establecimientos que imparten la enseñanza del francés en el extranjero (AEFE), un establecimiento bilingüe y bicultural integralmente regido por un convenio franco-argentino, escolarizando más de 1430 alumnos desde la sala de dos años del jardín de infantes hasta la clase de quinto año del secundario. Su jardín de infantes está compuesto por 13 clases que, históricamente, funcionan solo en lengua francesa. En su escuela primaria, de 20 clases, la enseñanza se reparte equitativamente en francés y en *castellano*¹, los dos idiomas funcionando como lengua de escolarización, tomando como base los programas argentinos y franceses armonizados.

El fin de análisis realizado por el nuevo director durante el segundo semestre del año 2006, con el objetivo de comprender la estructura interna de la escuela primaria, puso en evidencia la

¹ Lengua española hablada en la Argentina.

disfuncionalidad relacionada con la inserción lingüística de los alumnos recién llegados en todos los niveles. El liceo Jean Mermoz organizó entonces una nueva forma de integración en el marco de una estructura específica para estos nuevos alumnos no francófonos, no hispanohablantes o alófonos: la Clase de Apoyo Lingüístico (CAL).

La integración lingüística, en el marco de nuestra política de apertura², se transformó en una prioridad para nuestro establecimiento. En nuestro caso, todos los alumnos –aun los que manejan una sola lengua– tienen como objetivo el de cursar exitosamente una escolaridad con la misma carga horaria en los dos idiomas, en un entorno mayoritariamente hispanoparlante y en donde lo escrito ocupa un espacio preponderante. Este objetivo es de mediano plazo para las familias extranjeras (de dos a cinco años) pero de largo plazo para las familias argentinas, ya que los alumnos –salvo algunas excepciones– obtendrán al finalizar el liceo el *baccalauréat* francés y el bachillerato argentino.

Luego de tres años de reflexión y búsqueda, este dispositivo funciona hoy insertado en el marco de un trayecto lingüístico de los alumnos, en conformidad con la reglamentación francesa³ y bajo la responsabilidad de docentes perfectamente bilingües y especializados en la didáctica del francés y del castellano como lenguas de escolarización. Este dispositivo constituye asimismo uno de los ejes de nuestro proyecto Unesco ya que el establecimiento pertenece desde el año 2008 a la Red de Escuelas Asociadas a la Unesco (réSEAU).

FUNCIONAMIENTO PEDAGÓGICO

Luego de una evaluación exhaustiva de las necesidades lingüísticas del alumno⁴, el docente de la clase CAL elabora un proyecto de integración lingüística personalizado para tratar de cubrir las eventuales lagunas en la lengua materna y, sobre todo, para que el alumno adquiera la nueva lengua de escolarización. Las diferentes investigaciones concuerdan hoy en afirmar que no se puede dissociar lengua de cultura. Por lo tanto, toda verdadera competencia intercultural⁵ requiere no solamente de la integración del código lingüístico, sino también del conocimiento y de la práctica de otros componentes, en particular sociolingüísticos y socioculturales. Por esta

2 Más del 75 % de nuestros alumnos no hablan francés en su casa.

3 AEFÉ (2006): “*La maîtrise du français, langue de scolarisation dans les établissements d’enseignement français à l’étranger*”, Texto de Orientaciones Pedagógicas. En conformidad con el Marco europeo para los idiomas (2001), zócalo común de conocimientos y de competencias (2007) y a los programas de la escuela primaria (2008).

4 Cfr. Anexo I.

5 Claes, Marie-Thérèse (2002): “La dimension interculturelle dans l’enseignement du français langue de spécialité”. En: *Dialogues et culture*, 47, Bruxelles: Fédération Internationale des Professeurs de Français, pp. 39-40. Disponible en <www.franccparler.org/articles/interculturel_claes.doc>.

razón, el docente CAL debe tener un perfecto dominio del universo lingüístico relativo a las dos lenguas de escolarización para poder evaluar las dificultades del alumno, comprenderlas, dosificarlas y para proponer los caminos apropiados para incorporar los nuevos conocimientos de la lengua de escolarización. Estos aprendizajes se realizan, por supuesto, integrándolos a los conocimientos lingüísticos anteriores.

Se le propone al alumno una progresión bajo la forma de tres *fases lingüísticas* declinadas en árboles de competencias. Esta progresión condiciona el tiempo que el alumno permanecerá en esta estructura abierta de adquisición lingüística. Es el *trayecto lingüístico Mermoz*.

- En un primer momento se trata de introducir la nueva lengua de escolarización poniendo énfasis en el *lenguaje de comunicación escolar*. Nuestro objetivo es que los nuevos alumnos dominen rápidamente la gestión de los códigos sociales en el ámbito escolar para poder expresar sus necesidades cotidianas con total confianza. En este contexto, adoptamos la metodología del FLE/CLE (francés o castellano lengua extranjera).
- Continuamos luego con el aprendizaje de la *lengua escolar* (consignas, vocabulario de clase) que va a permitir que el alumno participe activamente en la vida de la clase. El tiempo dedicado a la lengua oral es preponderante en este primer trimestre. En este nivel situamos el paso de la metodología FLE/CLE a la del FLS/CLS. Paralelamente a los aprendizajes específicos de las dos primeras fases, introducimos la construcción de conciencia fonológica.
- Finalmente introducimos el *lenguaje de disciplinas* (o materias), trabajando el aprendizaje de la lengua en el contexto de cada disciplina: lo que interesa en esta etapa no es, por ejemplo, que el alumno sea capaz de conjugar correctamente los verbos del primer grupo en un texto (competencia disciplinaria), sino que sea capaz de posicionarse frente a un texto, entender lo que se espera de él, poder pedir ayuda y/o realizar la transferencia correspondiente desde su lengua materna si esta competencia ya fue trabajada. Estos objetivos de aprendizaje corresponden a necesidades lingüísticas reales que el alumno deberá movilizar en cada una de las disciplinas escolares cuando se encuentre en su clase de referencia. En este nivel los alumnos desarrollan comportamientos lingüísticos cada vez más elaborados. Ya dominan la lectura y escritura en una de las dos lenguas de escolarización y son capaces de desarrollar estrategias para transferir sus conocimientos en la nueva lengua.

Los contenidos específicos de cada ciclo se encuentran en el Anexo 2.

En nuestra programación, no hay clases de gramática propiamente dichas sino *momentos de reflexión metalingüísticos* durante los cuales los alumnos utilizan y comparan las lenguas entre sí. De

este modo, logran elaborar estrategias para tratar los diferentes niveles de interferencias que derivan del paso de la lengua materna hacia la nueva lengua de escolarización. A partir de esos elementos, los alumnos construyen un cuaderno de referencia –“Reflexiones sobre la lengua”– que utilizarán como soporte en cada producción escrita.

La *interferencia* constituye un indicador importante del proceso de adquisición del idioma. Guía al docente sobre el procedimiento de apropiación de una noción en la nueva lengua, noción ya adquirida en la lengua materna. De esta forma, el léxico y la sintaxis son abordados en función de las interferencias producidas en el momento de hacer la transferencia de la lengua materna hacia la nueva lengua. A este efecto elaboramos junto con los alumnos un glosario para clasificar las interferencias escuchadas y observadas en clase en tres categorías (sintácticas, fonéticas y relativas al léxico), después de haber analizado el error, explicado su origen y propuesto una remediación posible.

Estos momentos de comparación y de puesta en relación explícitos entre las dos lenguas favorecen las *transferencias* y la *elaboración de automatismos*. Resulta entonces esencial evidenciar y reforzar todo apoyo que una lengua pueda tener sobre la otra mediante la actividad de reformulación en una misma lengua o de una lengua hacia la otra. Para ello, el docente favorece la interacción constante con y entre alumnos (particularmente a través de los juegos de roles), como así el “tutorado” para promover los intercambios dentro de la clase.

A lo largo de las tres etapas –y en colaboración con el equipo pedagógico y los padres– nos mantenemos atentos y controlamos que las competencias fundamentales del referencial de competencias correspondientes al nivel de clase sean adquiridas, particularmente en el marco de la ayuda personalizada puesta en funcionamiento diariamente en nuestro establecimiento en conformidad con la reforma de la escuela primaria de 2008⁶.

La flexibilidad de nuestro dispositivo permite al docente CAL evaluar los aprendizajes⁷ de manera formativa y continua, proponiendo las remediaciones necesarias. La reintegración puede, según los casos y en concertación con los docentes, ser progresiva, pero por regla general el alumno será reintegrado totalmente a su clase (en la nueva lengua de escolarización) cuando haya alcanzado las competencias de la tercera fase, como límite al final del primer semestre. El lenguaje escolar no debe representar una barrera para progresar en la adquisición de contenidos. Los padres están informados de las fases de evolución lingüística de sus hijos. Una vez que

6 Disponible en <<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/25/MENE0800496C.htm>>.

7 Cfr. Anexo 3.

la mayoría de los alumnos están reintegrados y se liberan franjas horarias, la CAL se transforma en un instrumento de seguimiento y de apoyo lingüístico para los docentes⁸.

La reflexión iniciada sobre lo que deben ser nuestras prácticas de enseñanza de idiomas en un ámbito bilingüe nos lleva desde hace dos años a armonizar nuestras prácticas trabajando principalmente los apoyos recíprocos entre los dos idiomas. El éxito de nuestro dispositivo lingüístico en la escuela primaria⁹ nos permite pensar en la continuidad de esta estructura en el secundario¹⁰; por un lado, para asegurar la continuidad de los trayectos lingüísticos en curso, y por otro, para que lo lingüístico no constituya una barrera en los logros escolares de un alumno no francófono o no hispanohablante que desea integrarse a nuestro establecimiento.

Este año, los logros obtenidos nos llevan a proponer a todos los alumnos de quinto grado (que no hablan francés en sus hogares) una certificación en lengua extranjera¹¹ que les permitirá valorizar, al final de la escolaridad primaria, su itinerario lingüístico dentro de nuestro establecimiento.

8 Cfr. Anexo 4.

9 Este dispositivo fue validado en 2007 por la Inspectora de letras de la AEFE, y validado en 2006 y 2008 por la Inspectora de la zona de Chile.

10 AEFE (2008): “*Le français, langue de scolarisation, pour les élèves du 2nd degré*”, Texto de orientaciones pedagógicas.

11 *Certificado en Lenguas Extranjeras (CLE)* otorgado por el Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Mayor información en: <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/programas/cle/candidatos_info.php?menu_id=23015#seis>

ANEXO 1

La evaluación diagnóstica

Toda nueva familia cuyos hijos no son francófonos o hispanohablantes, toman conocimiento en forma previa y sistemática del proyecto educativo y pedagógico de nuestro establecimiento. A su llegada, una entrevista entre los padres, los directores y el docente de la clase de apoyo lingüístico nos permite precisar el proyecto lingüístico. Es también una oportunidad para que los padres firmen la carta educativa de nuestro establecimiento y el contrato de integración lingüística de su hijo.

La experiencia nos muestra que un alumno que tiene dificultades en su lengua materna no logra su integración en la otra lengua de escolarización, por lo tanto evaluamos al niño en su lengua materna¹² según su edad:

- *Preescolar, 1º y 2º grado:* competencias de comprensión oral, dominio del lenguaje de evocación, relación con el escrito, conciencia fonológica y conocimiento de la noción de cantidad.
- *3º, 4º y 5º grado:* se agrega la evaluación de competencias escritas en lengua y el dominio de las competencias básicas en matemáticas.

Este primer contacto con el niño nos permite también evaluar sus competencias transversales y su capacidad para desenvolverse en un entorno desconocido. Luego de esta evaluación diagnóstica se decide, en acuerdo con los padres, el nivel en el cual el niño será inscripto.

Todo alumno que necesite un apoyo lingüístico es inscripto en forma administrativa en una clase de referencia correspondiente a su edad y a su nivel escolar e inscripto, en forma pedagógica, en la clase de apoyo que funciona de manera abierta. De esta forma, los alumnos frecuentan dos clases:

- *La clase de referencia* para favorecer la integración y la continuidad de los aprendizajes dispensados en la lengua materna (castellano o francés), para que el alumno pueda seguir una escolaridad normal en caso de que la otra lengua fuera fuente de dificultad. Esto valoriza al alumno y lo sitúa en posición de igualdad frente a los otros compañeros de la clase.

12 En los hechos, los nuevos alumnos son esencialmente francófonos o hispanohablantes.

- *La clase de apoyo lingüístico* en todo lo concerniente al aprendizaje de la nueva lengua de escolarización.

Para el comienzo de clases 2010 contamos con 22 alumnos que no hablan francés y 10 alumnos que no hablan castellano. Para el mes de agosto se espera una llegada importante de alumnos que no hablan castellano, proveniente del hemisferio norte. De acuerdo con nuestra especificidad bilingüe, los alumnos salen de su clase de referencia a diario, a razón de una hora y media por día (45 minutos, los alumnos de Preescolar), cuatro veces por semana, durante el tiempo dedicado en la clase de referencia al idioma que el alumno no domina.

ANEXO 2

Contenidos específicos para cada ciclo

Considerando el aspecto funcional de las herramientas multimedia, estas son utilizadas cotidianamente como soporte pedagógico del aprendizaje para nuestros alumnos CAL.

Ciclo 2: Preescolar, 1º y 2º grado

Para los alumnos de Preescolar, privilegiamos las actividades lingüísticas de comprensión y de producción oral, en particular las relativas al lenguaje de evocación y sobre la base de temas abordados en clase.

Con los alumnos de 1º grado trabajamos más precisamente:

- Los automatismos lingüísticos predominantemente escolares a través de los rituales de la clase.
- El desarrollo de la conciencia fonológica y las relaciones grafema-fonema.
- El paso al escrito.

Para los alumnos no francófonos, en colaboración con los maestros de la clase, utilizamos como soporte el método de lectura fonético-gestual “Borel-Maisonny”.

Con los alumnos de 2º grado, además de consolidar los puntos enunciados anteriormente, insistimos sobre la automatización de técnicas de lectura y la utilización de los cuadernos franceses “Seyes” para la escritura cursiva.

Ciclo 3: 3º, 4º y 5º grado

Para nuestros alumnos que no hablan francés, el paso al escrito es evidentemente el punto más difícil ya que el español es una lengua “transparente”, en oposición al francés que es “opaca” donde las reglas de correspondencia entre fonemas y grafemas son complejas e irregulares. Para remediar estas dificultades, nuestra progresión está construida en base a las interferencias lingüísticas más frecuentes cometidas en las clases. Las actividades propuestas, como la muy eficaz manipulación y transformación de textos, tienen un carácter lúdico al fin de brindar confianza al alumno y que la adquisición del francés escrito sea lo más agradable posible.

ANEXO 3

Evaluaciones correspondientes a la finalización de cada fase

- La evaluación de la fase número uno se basa esencialmente en la capacidad del alumno para actuar frente a diferentes situaciones de comunicación que puede encontrar en el ámbito escolar. Se pone énfasis en la comprensión oral; las oraciones y estructuras sintácticas utilizadas por el alumno pertenecen a un repertorio memorizado (bloques lingüísticos).
- Al finalizar la segunda fase, se evalúa la capacidad para integrar estas estrategias de comunicación en el marco de la clase, producir oraciones simples, reconocer los sonidos estudiados y adoptar estrategias de lectura.
- En el transcurso de la tercera fase, se adaptan las evaluaciones de la clase de referencia a las competencias del alumno CAL para que sus nuevas competencias lingüísticas le permitan reutilizar con éxito sus competencias transversales y disciplinarias. Se evalúan las competencias de base correspondientes a cada nivel.

De esta forma, el trayecto lingüístico se trabaja en dos tiempos: la CAL (únicamente para los recién llegados que no dominan una de las dos lenguas de escolarización) y el seguimiento lin-

güístico en la clase de referencia, en coordinación con el docente de la CAL y los colegas del ciclo de aprendizaje.

ANEXO 4

Instrumento de seguimiento y de apoyo lingüístico para los docentes

El documento “Trayecto Lingüístico” sigue al alumno a lo largo de toda su trayectoria escolar para presentar su progresión lingüística en forma clara y coherente. Para ello, se necesita que los dos docentes de la clase se involucren en este proceso de “reintegración” y que tengan en cuenta la diferenciación lingüística. Conscientes de las dificultades agregadas al docente, además de la gestión cotidiana de una clase bilingüe y bicultural, la escuela pone en funcionamiento un plan de formación interna para acompañar de la mejor manera posible a nuestros docentes en este proceso. Un seguimiento regular es realizado entre los docentes de la clase de referencia y de la clase CAL y dos veces por año a nivel del equipo de ciclo. Les proponemos momentos de animación pedagógica sobre los temas de la “diferenciación pedagógica y lingüística” y los “trayectos individualizados de logros”. Una vez por mes, se prevén otros momentos de concertación con los docentes sobre la base del voluntariado, esta vez para intercambiar opiniones sobre las prácticas de clase, las dificultades del seguimiento de la dificultad lingüística, pero igualmente para compartir los logros. Solo el trabajo en equipo permite la aceptación y el éxito de nuestro proyecto de integración lingüística.

ERRORES FRECUENTES EN ESTUDIANTES AVANZADOS DE ILE

María Fernanda Casares

Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Lenguas

fernanda.casares@infovia.com.ar

TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Durante los años noventa surgen teorías de adquisición de una L2 que asumen que el problema lógico de este proceso puede encuadrarse dentro de la Gramática Universal (GU), cuyos principios deben constreñir la construcción de la gramática de una lengua meta.

En relación al papel que juegan los principios universales de la GU, y con el objetivo de explicar más acertadamente tanto la variación lingüística como la adquisición de una L2, la discusión más actual pone su eje en dos aspectos fundamentales:

- a) La reasignación de valores a parámetros: los parámetros constituyen opciones constreñidas por principios de la GU o puntos de variación entre las lenguas (Chomsky 1981). En la misma línea de discusión, Hawkins (2001) apunta que los principios definen la estructura del lenguaje humano y que un reducido número de parámetros da cuenta de la variación entre lenguas particulares. La idea de que la adquisición de una L2 requiere la reasignación de valores de un parámetro fue inicialmente una buena respuesta para dar cuenta de la influencia de la L1 en la adquisición de una L2.
- b) El reensamble de rasgos presentes en las categorías funcionales: Lardiere (2008) sostiene que la reasignación de valores de los distintos parámetros no es suficiente para dar cuenta de la variación lingüística ni de la adquisición de un L2. En la actualidad se acuerda que la variación paramétrica puede reducirse a propiedades morfológicas de categorías funcionales que fuerzan derivaciones sintácticas (Chomsky 1995). Estas propiedades se traducen en rasgos o conjuntos de rasgos que deben reensamblarse en el proceso de adquisición de una L2. Slabakova (2009) agrega a esta postura la operación de mapeo de rasgos.

ERRORES EN LA POSICIÓN DEL SUJETO EN ESTUDIANTES AVANZADOS DE INGLÉS COMO L2

Distintos estudios de adquisición coinciden en que la gramaticalización del sujeto en estructuras inacusativas presenta dificultades a estudiantes de una L2. Al respecto, Oshita (2001) y Zobl (1998), en sendos estudios, observan los siguientes fenómenos:

(1) *it* + verbo + SN: **It continued the situation for ever*¹ (Oshita 2001: 282).

Este caso ilustra la ausencia de movimiento del SN, lo que mostraría una transferencia de la L1 ya que en el español el sujeto puede ser posverbal. Por otro lado, la inserción del expletivo en posición de sujeto preverbal mostraría un avance hacia la estructura correcta en la lengua meta, dado que esta posición no puede estar vacía en el inglés.

(2) SN + *be* + verbo inacusativo: *An accident was happened* (Oshita 2001: 281).

En este ejemplo la estructura inacusativa es la misma que la de una estructura pasiva: hay un sujeto preverbal, el auxiliar *be* y el verbo principal. Oshita sostiene que los alumnos saben que el sujeto de la estructura inacusativa se mueve a posición preverbal al igual que en la estructura pasiva, pero cometen el error de insertar el auxiliar, proceso que es correcto para la pasiva pero no para la inacusativa. Esto es lo que él llama “sobregeneralización del uso del auxiliar *be*” como marcador de movimiento del SN.

(3) verbo inacusativo + SN: **I was patient until dried my clothes*. (Zobl 1998: 204)

Yo fui paciente hasta que secó mi ropa

(Fui paciente hasta que se me secó la ropa)

El autor explica este error afirmando que el estudiante asume que habría un pronombre no visible en la posición de sujeto y el objeto recibe caso nominativo *in situ*.

1 Nuestro ejemplo.

NUESTROS DATOS

Posición incorrecta del sujeto

En Casares y Araya (2010) hemos observado que el fenómeno discutido en Oshita (2001) y Zobl (1998) analizado en estructuras inacusativas se extiende a estructuras pasivas y de elevación. Oraciones como (4) y (5) muestran que el SN sujeto permanece en posición original al igual que en (3). Esta estructura es posible en la LI: el sujeto de un verbo inacusativo o el de una estructura pasiva siempre puede aparecer pospuesto (Bosque 2009).

(4) **However Ø still remain [people who claim...].*

No obstante todavía queda [gente que reclama/afirma/sostiene...].

(5) **A book in which Ø are written [all the laws] in an organise way.*

Un libro en el que fueron/están escritas [todas las leyes] de manera organizada.

En las oraciones (6), (7) y (8), el SN sujeto también está en posición posverbal al igual que en (1). La diferencia con las anteriores es que en estas últimas aparece un expletivo en posición de sujeto. Esto no es posible en español porque esta lengua carece de expletivos explícitos.

(6) **It will arrive [the day].*

Llegará [el día].

(7) **It was invented [special programmes] to prevent any problem with them.*

Fueron inventados [programas especiales] para prevenir cualquier problema con ellos.

(8) **It is in our nature [the attraction for the unknown].*

Está en nuestra naturaleza [la atracción por lo desconocido].

Selección incorrecta de categoría de palabra

Además de los errores con la posición del sujeto, en nuestro corpus hemos encontrado errores relacionados con el uso incorrecto de clases de palabras. En (9), los alumnos usaron un adjetivo en lugar de un adverbio; en (10), un sustantivo en lugar de un adjetivo:

(9) **She was terrible poor* → *She was terribly / extremely poor.*

(Ella era terriblemente pobre)

(10) **It look² like a very aggressive and danger animal* → *It looks like a very aggressive and dangerous animal.*

La oración (11) a continuación merece una discusión aparte. Los estudiantes usaron un determinante explícito en un contexto en el que se prefiere el uso de un determinante vacío.

(11) **The time went by quickly* → *Time went by quickly.*

Mapeo incorrecto de patrones verbales

Otro tipo de error frecuente está relacionado con los patrones verbales como vemos en (11) y (12).

(12) **So I explained them that they should...* → *So I explained that they should... / I explained the situation to them / I explained to them that...*

(13) **I phoned to the police* → *I phoned the police.*

Estos ejemplos ilustran el uso incorrecto de patrones verbales, ya sea por una inserción incorrecta de preposición o por una incorrecta ubicación de los complementos que le siguen a un tipo determinado de verbo.

2 No haremos referencia en este trabajo al problema de la concordancia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Los errores presentados en (9) y (10) podrían estar relacionados con la adquisición del léxico. Pero los errores listados en (11), (12) y (13) podrían obedecer a cuestiones relacionadas con el ensamble de rasgos y su mapeo en la estructura sintáctica.

Con respecto a la segunda cuestión, siguiendo en líneas generales lo expuesto en Slabakova (2009)³, podemos sostener que los estudiantes deben identificar qué ítem codifica un rasgo dado en la L2, o si un rasgo determinado está codificado en un ítem o no. Tomemos como ejemplo la oración (11). No existen dudas de que conceptos como *definitud* o *indefinitud*, *especificidad*, entre otros, están disponibles en todas las lenguas dado que todas necesitan expresar unicidad, familiaridad entre hablante y receptor, etcétera. En consecuencia, la categoría funcional D, provista por la GU, es necesaria. El punto es cómo se manifiestan estos significados o conceptos y qué rasgos trae consigo. El significado de (11) en español se traduce como *El tiempo pasa rápidamente*. El determinante en esta oración puede remitirnos a la noción de genericidad como en *Los leones son felinos* o manifestar que el sustantivo “tiempo” es no contable. Estos significados en el inglés no se gramaticalizan, en general, con un determinante explícito, sino que se prefiere el uso de un determinante nulo o vacío: *Lions are cats / Time goes by quickly*. En esta situación, entonces, los estudiantes deberán adquirir cómo se gramaticalizan estos significados en el inglés⁴.

Siguiendo la postura de Lardiere (2008), podríamos afirmar que los errores descritos son una muestra de reensamble de rasgos universales que se manifiestan y se chequean en forma diversa en la L1 y la L2. Los estudiantes deben asimilar, entonces, que rasgos como concordancia, persona, número, tiempo, definitud, entre otros se gramaticalizan de manera diferente en ambas lenguas. En un estadio inicial hay transferencia de la gramática de la L1, y en una etapa posterior habría evidencia de un avance, aunque no total, hacia la gramática de la L2, como se muestra en las oraciones (6), (7) y (8). Las propuestas de Lardiere (2008) y Slabakova (2009) ubican la variación lingüística en el léxico funcional combinada con el ensamble y mapeo rasgos.

De acuerdo con ello, podemos concluir que los estudiantes se enfrentan a la tarea de reconocer cómo se gramaticalizan y chequean algunos rasgos asociados a categorías funcionales. Si bien los datos analizados en este trabajo constituyen solo una muestra, sostenemos que los errores de actuación dan luz a interrogantes acerca de la competencia. Estamos frente a un tema complejo que involucra decidir si las teorías de adquisición de segundas lenguas pueden dar cuenta del

3 Adaptado de Ramchand, G. / Svenonius, P. (2008): “Mapping a parochial lexicon onto a universal semantics”. En: Biberauer, M. T. (ed.): *Limits of syntactic variation*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 219-45. Disponible en: <<http://ling.auf.net/lingbuzz/000346>>.

4 También hemos registrado fluctuación en el uso de determinantes vacíos lo que indicaría que el alumno está transitando hacia la completa adquisición de cómo se gramaticalizan algunos significados.

proceso de adquisición de una lengua extranjera, y discutir la relación entre la competencia lingüística y los errores de actuación. Este trabajo pretende solo mostrar “la punta del iceberg” e invitar a una investigación más profunda sobre estos temas que merecen una atención detallada y cuidadosa.

BIBLIOGRAFÍA

- Casares, M. F. / Araya, M. T. (2010): “Vanished the subject”. Ponencia presentada en el XII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Mendoza, Argentina.
- Chomsky, N. (1981): *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1995): *The Minimalist Program*. Cambridge: MIT Press.
- Hawkins, R. (2001): “The theoretical significance of Universal Grammar in Second Language Acquisition”. En: *Second Language Acquisition Research*, 17, 4, Sage Publications, pp. 345-367.
- Lardiere, D. (2008): “Feature-Assembly in Second Language Acquisition”. En: Liceras, J. / Zobl, H. / Goodluck, H. (eds.): *The role of formal features in second language acquisition*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 106–140.
- Oshita, H. (2001): “The Unaccusative Trap in Second Language Acquisition”. En: *Studies on Second Language Acquisition*, 23, 2, Cambridge: CUP, pp. 279-304.
- Slabakova, R. (2009): “Features or Parameters? Which one makes Second language Acquisition more interesting to study?”. En: *Second Language Acquisition Research*, 25, 2, Sage Publications, pp. 313-324.
- Zobl, H. (1998): “Canonical typological structures and ergativity in English L2 acquisition”. En: Gass, S. / Schachter, J. (eds.): *Linguistic perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.

ESTUDIO DE LAS INTERACCIONES DISCURSIVAS, EN ESPAÑOL Y EN FRANCÉS, EN REDACCIÓN COLABORATIVA

Nelda Cavigliasso

Universidad Nacional de Río Cuarto

neldacavigliasso@ciudad.com.ar

Elsa P. de Carranza

Universidad Nacional de Río Cuarto

epalou@arnet.com.ar

María del C. Montelar

Universidad Nacional de Río Cuarto

montelarm@hotmail.com

Liliana Morandi

Universidad Nacional de Río Cuarto

lilimorandi@hotmail.com

Esta ponencia presenta los resultados parciales de un proyecto de investigación UNRC (2009-2010) sobre las interacciones discursivas en los procesos de redacción colaborativa entre estudiantes de 1° Año de la Tecnicatura en Lenguas en Lengua Francesa I y Análisis de las Prácticas Discursivas. Su principal objetivo es describir los aspectos teóricos y empíricos de la redacción conversacional.

OBJETIVO GENERAL

Observar, analizar e interpretar en las prácticas discursivas el proceso de redacción colaborativa en la construcción del producto y en la gestión de las relaciones interpersonales.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Describir y analizar:

- Las operaciones discursivas orales y escritas utilizadas en la interacción discursiva.
- Las características de los recursos discursivos utilizados en la textualización del producto escrito.
- Las conductas discursivas asumidas por las participantes.

MARCO TEÓRICO

El fundamento teórico de nuestra investigación se sitúa en el interaccionismo socio-discursivo (Bronckart 1997; Schneuwly 1988) que prioriza la vocación comunicativa e interactiva de los discursos. Este marco teórico se complementa con la metodología de corte pragmático de De Gaulmyn (1987) y de Bouchard y Mondada (2005), entre otros, aplicada a los procesos de redacción colaborativa.

Sabemos que la actividad de escritura, cuando es individual y silenciosa, resulta difícil de observar y analizar. La redacción colaborativa o conversacional abre potencialidades al análisis ya que permite abordar el texto no solo como producto, sino en su proceso de elaboración. Este es observable en el trabajo colectivo, sobre todo en las interacciones de los co-redactores. Las interacciones materializan lo abstracto y se constituyen en corpus de análisis, confrontadas en los escritos intermedios, producto de las diferentes etapas de producción y en el texto definitivo.

Este análisis nos permitirá observar comparativamente las estrategias utilizadas en lengua materna (LM) y en francés lengua extranjera (FLE).

Siguiendo a De Gaulmyn (2005: 24-25) adoptamos “las fases del proceso redaccional como un esquema procedural compuesto de un ciclo de operaciones sucesivas implicadas lógicamente [...] que se desarrolla en cinco etapas”:

1. Elaboración pre-redaccional.
2. Elaboración redaccional.
3. Inscripción del fragmento adoptado.
4. Lectura.
5. Correcciones, reinscripciones y registro.

Esta actividad redaccional favorece la combinación de reformulaciones orales antes de textualizar o a partir del escrito, de naturaleza y dimensión muy diversas.

La reformulación es considerada por Gülich y Mondada (2001) una de las actividades conversacionales más importantes en el trabajo de la formulación durante la puesta en texto como en la evaluación.

En este sentido, Apothéloz (2005) retiene hasta diez tipos de reformulaciones en una repetición. Esta puede ser auto o hetero-repetición y adoptar la forma simple, incompleta, con continuación, con sustitución y con inserción.

Además, y considerando que el objeto de nuestro estudio, las prácticas discursivas, como fuentes de identidad y de representación social (Bautier 1999; Brassart 1990), identificadas en situación de clase (Edwards / Mercer 1994; Mercer 1997; Fairclough 1998; Goffman 1987; Mondada 2001) precisaremos algunas categorías fundadas en la función dominante del discurso. Reconocemos tres tipos de locutores que, por las características de sus discursos, determinan tipos análogos de conductas discursivas:

1. Locutores centrados en el objetivo de comunicación cuya conducta es *comunicativo-referencial*.
2. Locutores centrados en la situación social y relación con el otro cuya conducta es *identitaria*.
3. Locutores *autocentrados* en conductas más singulares.

TAREA DE PRODUCCIÓN

En LM a partir de una infografía sobre las abejas, se les propone seleccionar aquellos datos que consideren pertinentes y relevantes para producir un texto expositivo.

En FLE, de la lectura del texto *Le climat à Montréal*, sobre las cuatro estaciones, se les propone escribir un e-mail al responsable de Turismo, con intención de realizar un viaje. Deben elegir la época, los integrantes del viaje y la duración de la estadía. Además, solicitarán información sobre lugares, actividades turísticas y posibilidades de hospedaje y transporte.

ANÁLISIS

Nuestros protocolos de investigación se produjeron en situación real de clase, en contexto social ordinario, universitario y didáctico. Para esta ocasión, retenemos el caso del mismo par de co-redactoras en ambas lenguas.

La actividad en LM comprende 76' de conversación con 584 turnos de habla. En FLE comprende 74', con 610 turnos de habla.

El análisis aborda tanto el oral en las interacciones como el escrito intermedio (borradores) y la versión final, con el propósito de comparar el proceso de producción en LM y FLE.

El procedimiento es esencialmente descriptivo e interpretativo, sin menospreciar la cuantificación de las regularidades.

El intercambio muestra diferentes tipos de discursos y de conductas discursivas. Ambas participantes producen prioritariamente discursos comunicativos referenciales en la explicitación de las informaciones y de su comprensión personal. Los discursos identitarios manifiestan conductas centradas en la construcción de una imagen, de una opinión individual o social.

En cuanto a los recursos, en todas las fases de producción hay una alternancia entre las reformulaciones orales y escritas. Las orales a partir del escrito son auto o hetero-repeticiones de segmentos o de la formulación completa. Estas operaciones son numerosas y funcionan como gestión interactiva del discurso al escribir, dictar, leer y verificar las propuestas.

Mientras que la auto-repetición es una incitación al otro a completar una formulación, la hetero-repetición expresa la aceptación de la secuencia de la co-redactora con o sin modificaciones personales por la que inicia la reformulación.

Identificamos dos tipos de reformulaciones orales: las auto-reformulaciones auto-iniciadas y las hetero-reformulaciones hetero-iniciadas. Las primeras corrigen el propio discurso en pos de un enunciado más eficaz. Las segundas muestran las transformaciones sucesivas en la co-construcción de la secuencia y la progresión del pensamiento en la palabra.

Durante la fase pre-redaccional, en LM, después de la consigna oral, se abocan a la lectura exhaustiva del texto fuente. Las doce interacciones iniciales muestran una serie de negociaciones sobre la elección del tipo expositivo. En esta fase se constatan operaciones de hetero-repeticiones simples y con continuación, como también justificaciones y acuerdos. En FLE, las alumnas leen el texto propuesto y la consigna, deliberan sobre la elección temática, hacen comentarios y justifican sus propuestas. Las negociaciones se centran en la adecuación a la tipología textual, al registro y al destinatario. Emplean la auto-reformulación en las correcciones y las hetero-reformulaciones con continuación y sustitución en las secuencias de co-construcción.

Durante la fase redaccional en LM se distinguen repeticiones simples durante el dictado, mientras que, en la selección de la información y en la co-construcción del discurso prevalecen las hetero-reformulaciones y las repeticiones con continuación, combinando la repetición simple con una expansión de justificación. En FLE se observa que predominan las hetero-reformulaciones, repeticiones simples y con continuación, propias del dictado y escritura progresiva del texto al completar los datos del contexto situacional de comunicación.

Un aspecto relevante, por su frecuencia y riqueza, es la reflexión metalingüística y metacomunicativa, en la búsqueda de cohesión, las negociaciones sobre la co-referencia, la pertinencia de la repetición o la sustitución de un término por un sinónimo. Los aspectos normativos originan deliberaciones sobre la ortografía, en especial la acentuación y concordancia en FLE y el uso de los signos de puntuación. Obviamente son más complejas en LM pues en el momento de la experiencia, las alumnas, debutantes en FLE al iniciar el año, produjeron el texto después de 120 hs de clase, mientras que en LM poseen mayor formación previa y fluidez. La lectura y relectura del texto confirma lo que acaban de escribir e impulsa la continuidad de la redacción.

Los borradores dejan ver, en ambas lenguas, etapas del proceso de textualización en las supresiones, y agregados que coinciden, en general con las negociaciones sobre palabras o segmentos repetidos, reformulados o anulados. Se emplean flechas para graficar el cambio del orden sintáctico y durante la relectura, han agregado correcciones en color. Realizan revisiones sobre la correspondencia de los tiempos verbales.

En general, las versiones definitivas respetan los acuerdos alcanzados durante las negociaciones. En las grabaciones se percibe una preocupación por aspectos formales de presentación. No obstante, se constatan incorrecciones gramaticales, lexicales y de registro en LE mientras que en LM prevalecen las de cohesión.

Los resultados de la descripción-interpretación de los datos objetivan el proceso de producción colaborativa y el empleo de las estrategias que lo facilitan o dificultan.

Al tratarse de estudios de casos puntuales, las observaciones no tienen carácter de generalizaciones. No obstante, hay coincidencia en el empleo de estrategias discursivas especialmente de reformulación en su función de mejoramiento y gestión de la producción. Solamente el nivel de competencia en cada lengua marca diferencias en su complejidad. El proceso colaborativo facilita y enriquece la textualización así como flexibiliza las interacciones matizando conductas discursivas diferentes pero armónicas, sin conflictos.

BIBLIOGRAFÍA

- Apothéloz, D. (2005): "RE- et les différentes manifestations de l'itérativité". En: *Pratiques*, 125-126, pp. 48-71.
- Bautier, E. (1999): *Pratiques Langagières, pratiques sociales*. París: L'Harmattan.
- Bouchard, R. / Mondada, L (eds.) (2005): *Les processus de la rédaction collaborative*. París: L'Harmattan.
- Brassart, D. G. (1990): "Le développement des capacités discursives chez les jeunes enfants de 8 à 12 ans". En: *Revue Française de Pédagogie*. París: INRP.
- Bronckart J. P. (1997): *Théories du Langage*. Suiza: Mardaga.

- De Gaulmyn, M.-M. (1987): "Actes de reformulation et processus de reformulation". En: Bangé, C. (ed.): *L'analyse des interactions verbales*. Berna: Peter Lang.
- Edwards, D. / Mercer, N. (1994): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós M.E.C.
- Fairclough, N. (1998): *Una teoría social del discurso en Sociolingüística y Lingüística crítica*. Buenos Aires: OPFyL, UBA.
- Goffman, E. (1987): *Façons de parler*. París: Minuit.
- Gülich, E. / Mondada, L. (2001): "Analyse conversationnelle". En: Holtus, G. / Metzeltin, M. / Christian, Ch. (eds.) *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL)*. Tübingen: Niemeyer.
- Mercer, N. (1997): *La construcción del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós M.E.C.
- Mondada, L. (2001): "Por una lingüística interaccional". En: *Discurso y Sociedad*, 3. Barcelona: Gedisa.
- Schnewly, B. (1988): *Le fonctionnement écrit chez l'enfant*. París: Delachaux & Niestlé.

LA CULTURA DE LA CLASE EN EL AULA DE ESPAÑOL PARA ESTUDIANTES ESTADOUNIDENSES DE INTERCAMBIO

Vera Cerqueiras

Programa CIEE-FLACSO sede Argentina /
New York University en Buenos Aires

cerqueiraslago@gmail.com

*Las vidas universitarias entre los dos países son muy diferentes;
tan diferentes que la sola similitud entre ellas es que se llaman “universidades”*

“Las diferencias entre el sistema educativo en la Argentina y en EE.UU.”, Blog, 11-02-2008

Cada cultura se constituye a partir de un sinnúmero de normas, regulaciones, creencias, comportamientos, rituales, etc., que explícita o implícitamente provocan una diferenciación en el *continuum* de las conductas humanas. La suma de valores, comportamientos y saberes en los cuales nos reconocemos, muchas veces sin saber por qué, nos preceden y nos otorgan una identidad colectiva que nos hace parte de un entorno social en el cual la cohesión marca los límites de pertenencia o de exclusión. La exclusión no es sino la forma de llamar la pertenencia a otra cultura, ya que no podemos pensarnos por fuera de todas ellas. La transición, la frecuentación, el *shock* entre universos culturales diferentes confirma precisamente la pertenencia identitaria e inscribe la crisis o la oportunidad que provoca la percepción de lo diferente.

Cada cultura organiza su perspectiva teniendo en cuenta una serie de parámetros que, como dijimos, excede lo individual o lo puntual. Existen categorías que nos permiten organizar la mirada sobre las culturas a partir de la detección de tipos culturales definidos a partir de distintos rasgos descriptivos. En nuestro caso particular, nos resulta muy esclarecedora la tipología presentada por An Vande Castele (2005), que siguiendo a Hall, caracteriza una dicotomía cultural a partir de la percepción del tiempo, de la posición central o marginal del individuo y de las acciones colectivas en el entorno social y del tipo de acceso y construcción de la información. Organizamos un cuadro para explicitar claramente esas opciones de categorización de tipos culturales:

CLASIFICACIÓN DE TIPOS CULTURALES

1. Según percepción del tiempo

Cultura monocrónica	Cultura policrónica
<ul style="list-style-type: none"> • Visión lineal del tiempo, tratamiento de los asuntos de manera ordenada y disociada, uno tras otro. • Valorización de la puntualidad, respeto de los procedimientos y cumplimientos de los plazos establecidos. • Respeto por la planificación previa. • Valoración de resultados y eficiencia en el trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visión cíclica del tiempo, tratamiento de diversos asuntos al mismo tiempo. • Flexibilidad ante modificaciones en la programación. Ajuste a lo imprevisible. • Planificación como orientadora. • Valoraciones de relaciones con colegas por sobre logros puntuales de trabajo.

2. Según valorización del individuo y la sociedad

Cultura individualista	Cultura colectivista
<ul style="list-style-type: none"> • Prima la libertad del individuo y el logro personal. • El rendimiento es el elemento clave. • Valoración positiva de la ambición y la competencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prima el buen funcionamiento del grupo y la solidaridad. • Búsqueda del consenso y el compromiso. • Valoración negativa de la competitividad.

3. Modos de transmisión de la información

Cultura explícita de bajo contexto	Cultura implícita de alto contexto
<ul style="list-style-type: none"> • Mensajes explícitos, sucintos, directos. • Tratamiento de temas con datos concretos y objetivos. • Recurrencia a documentos legales para formalizar lo acordado. 	<ul style="list-style-type: none"> • El contexto completa el contenido del mensaje. • Lectura entre líneas. • Uso digresivo y expresivo de la lengua

Podemos valernos de esta caracterización para aproximarnos a las culturas de referencia que nos ocupan en esta presentación: la estadounidense y la argentina. La primera responde a la tipología monocrónica, individualista y de bajo contexto explícito y la segunda se identifica con la policrónica, colectivista y de alto contexto. En el caso particular que nos ocupa, el contacto entre culturas se da en contextos académicos institucionales, que acarrearán a su vez comporta-

mientos, actitudes y valoraciones propias de esos ámbitos. La cultura académica local recibe estudiantes portadores de otra cultura que interactúan en un ámbito que por completo difiere al que están acostumbrados a frecuentar.

De la base del marco que comentamos más arriba, se desprenden rasgos tipológicos de la cultura académica de sendas culturas que hemos caracterizado en el siguiente cuadro:

Cultura académica estadounidense vs. cultura académica argentina	
<p>Previsibilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cronogramas. • Repetición de esquemas de acción. • Neutralización del imprevisto. 	<p>Improvisación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer al andar. • Lidiar con el imprevisto. • Resolución sobre casos concretos.
<p>Contractualismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valor de la palabra escrita. • Fijación de normas para todas las partes involucradas. • Marco de referencia para eventuales pleitos. • Establecimiento de protocolos. 	<p>Acuerdo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valor de la palabra dada. • Construcción de normas sobre la base del consenso. • Resistencia a la generalización. • Acciones puntuales.
<p>Cuantificación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinación de la relación valor/logro – valor/ fracaso. • Identificación y regulación de conductas y actitudes. • Ponderación de resultados. 	<p>Estimación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aproximación holística. • Contextualización de conductas y actitudes. • Ponderación de procesos.
<p>Confidencialidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Privacidad. • Protección de la imagen. • Información como propiedad privada. 	<p>Exposición</p> <ul style="list-style-type: none"> • Publicidad. • Proyección de la imagen. • Información como propiedad común.

El contraste notable entre ambas construcciones culturales no puede sino manifestarse en el ámbito de la clase (más aun cuando la interrelación esta mediada por una interlengua). Es allí donde la cultura aportada por cada uno de los actores involucrados (estudiantes, tutores, profesores, coordinadores, directivos, consejeros) es materia de objetivación, y toma cuerpo el concepto de convencionalismo cultural: los participantes se encuentran con que lo que parecía ser naturalmente

generalizable y unívoco no lo es y se genera una cultura áulica en la que cada uno “interpreta” desde su propio marco de referencia los valores y los rasgos idiosincrásicos del otro:

En la cultura académica argentina	En la cultura académica estadounidense
Previsibilidad es leído como Rigidez : incapacidad de resolución espontánea y original, imposibilidad para lidiar con variables fuera de control.	Improvisación es leído como Informalidad : Incapacidad de planificación y de proyección de metas a mediano y largo plazo.
Contractualismo es leído como Desconfianza : Incapacidad para establecer y cumplir acuerdos tácitos y particulares.	Acuerdo es leído como Parcialidad : incapacidad de atenerse a reglas claras y parejas para todos.
Cuantificación es leído como Deshumanización : incapacidad de poner en perspectiva personal acciones y decisiones.	Estimación es leído como Imprecisión : incapacidad de atenerse a consideraciones justas, objetivas y generalizables.
Confidencialidad es leído como Individualismo : incapacidad para compartir y aprender del error.	Exposición es leído como Desconsideración : incapacidad de resguardar al otro.

Lo que no comprendemos o no esperamos nos genera rechazo y menoscabarlo es nuestro modo de acusar el impacto de su existencia. Si no se trabaja sobre esas diferencias, se abre un camino sin obstáculos a la construcción del prejuicio y a la afirmación de nuestras propias costumbres y creencias como el “metro de oro” de la “normalidad”. En esa línea, cada cultura construye una imagen de sí misma y de la ajena que ahonda la percepción negativa del otro y profundiza la creencia en la univocidad y la autorreferencia:

Lo que en la cultura local se percibe como...	En la cultura meta se percibe como...
Rigidez	Organización
Desconfianza	Seriedad
Deshumanización	Objetividad
Individualismo	Discreción
Cadenas de significados negativos	Cadenas de significados positivos

Lo que en la cultura meta se percibe como...	En la cultura local se percibe como...
Informalidad	Creatividad
Parcialidad	Cercanía
Imprecisión	Subjetividad
Desconsideración	Apertura
Cadenas de significados negativos	Cadenas de significados positivos

¿Cómo hacer para romper esas cadenas que nos devuelven una imagen complaciente cuando se trata de nosotros y una distorsionada cuando es el otro el que aparece reflejado? Señalamos algunos mecanismos de intervención que creemos que pueden ayudar en situaciones de contacto, para prevenir la existencia de conflictos y prejuicios y para proporcionar la oportunidad de experimentar la diferencia, ejercitar la tolerancia y practicar el entendimiento:

- Desactivar los malentendidos.
- Desnaturalizar las prácticas culturales.
- Trabajar en el concepto de intercultural.
- Evaluar la intervención de mediadores culturales.

Si habilitamos esas prácticas y generamos los espacios dentro de las aulas y de las instituciones para que el trabajo con la cultura académica se visibilice por fuera de los intersticios por donde suele escurrirse inevitablemente, nuestras creencias, valoraciones y actitudes se descentrarán para dar paso a una construcción compartida y reflexiva sobre nosotros y los otros.

BIBLIOGRAFÍA

- Amossy, R. / Herschberg Pierrot, A. (2001): *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (1990): *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Cambra Giné, M. (1998): "El discurso en el aula". En: Mendoza Fillola, A. (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL / ICE / HORSORI / Universitat de Barcelona.
- García García, P. (2004): "Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas". En: *RedELE*, 0, pp. 70-77. Disponible en: <<http://formespa.rediris.es.revista>>.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997): *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Kramersch, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lacorte, M. (2000): "¿Y la cultura de la clase?". En: *Culturele*. Disponible en: <<http://www.ub.es/filhis/culturele>>.
- Mendoza Fillola, A. (coord.) (1998): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y de la literatura*. Barcelona: SEDLL / ICE / HORSORI / Universitat de Barcelona.
- Miquel, L. (1999): "El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula". En: *Carabela*, 45, pp. 27-45.
- Moreno García, C. (2000): "Conocerse para respetarse. Lengua y cultura, ¿elementos integradores?". En: *Espéculo*. Universidad Complutense de Madrid.
- Nussbaum, L. / Tusón, A. (1996): "El aula como espacio cultural y discursivo". En: *Signos*, 17, pp. 14-21.
- Oksaar, E. (1984): "Multilingüismo y multiculturalismo desde el punto de vista del lingüista". En: Husén, T. / Opper, S. (eds.): *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea, pp. 33-59.
- Ouane, A. (1995): *Vers une culture multilingue de l'éducation*. Hamburgo: IUE.
- Vande Castele, A. (2005): "Enseñar la competencia intercultural en clase de español comercial". En: *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, pp. 72-96.

PRIMERA EXPERIENCIA DOCENTE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE INGLÉS (UNMDP)

LA CARTA COMO FUENTE DE DATOS
EN LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA

Susana Luisa Chiatti

Universidad Nacional de Mar del Plata
Facultad de Humanidades

schiatti@mdp.edu.ar

Sofía Romanelli

Universidad Nacional de Mar del Plata
Facultad de Humanidades

sromanel@mdp.edu.ar

Laura Sordelli

Universidad Nacional de Mar del Plata
Facultad de Humanidades

sordelli@mdp.edu.ar

INTRODUCCIÓN

La asignatura Fonética y Fonología Inglesa II se cursa en el segundo cuatrimestre del primer año del Profesorado de Inglés, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. El objetivo principal del curso es lograr que el futuro docente obtenga una pronunciación precisa del idioma inglés que le permita ser un modelo apropiado cuando ejerza como maestro. En el año 2001, la cátedra decidió dar el primer paso para implementar una experiencia de *micro-teaching* (microenseñanza) como parte del segundo parcial: por primera vez en la carrera, el alumno está al frente de la clase desempeñando el rol de docente. Si bien existe un instructivo que detalla los pasos a seguir para llevar a cabo esta actividad, y el cuerpo docente lo explica

en profundidad durante la clase, esta presentación despierta gran ansiedad en los estudiantes en general.

El objetivo del presente trabajo es analizar las vivencias originadas por esta actividad entre los alumnos de la cohorte 2009 con el fin de orientar mejor a futuras cohortes. A su vez, se busca formar un docente reflexivo e investigador de su propia práctica desde el momento de su primera experiencia de enseñanza.

DECISIONES METODOLÓGICAS

El diseño de esta investigación, de carácter cualitativo, está inspirado en el método biográfico-narrativo y la investigación-acción. Los seres humanos viven vidas relatadas, y los investigadores narrativos describen sus vidas, contando historias sobre ellas y escribiendo relatos acerca de su experiencia (Connelly / Clandinin 1995: 12). La investigación narrativa en el campo de la educación se ha vuelto muy popular en las últimas décadas, lo que representa uno de los cambios más significativos en la historia de la investigación educativa (McEwan / Egan 1998: 9). La misma ha buscado humanizar de alguna manera la investigación educativa, tratando de rescatar las características de cada caso en particular en vez de buscar generalizar y cuantificar (Bolívar Botía 2002: 13).

Los datos se recogieron de la siguiente manera: 48 alumnos que cursaron la asignatura en el segundo cuatrimestre de 2009 escribieron un relato en forma de carta acerca de la experiencia de desempeñar por primera vez el rol docente frente a un curso. La carta fue dirigida a un alumno imaginario que en el futuro cursaría la asignatura y tendría que vivir la misma experiencia.

A través de la carta, el alumno puede emplear un lenguaje informal para compartir sus experiencias. Al haber caído en desuso —debido a que las tecnologías de comunicación de última generación atraen a las nuevas generaciones— la misma se ha transformado en un diseño particular y casi desconocido para nuestros alumnos (Morán / Anselmino 2009: 7).

INFORME NARRATIVO

El informe narrativo consiste en la síntesis de datos en un conjunto coherente y no en su separación por categorías. El rol del investigador es contar la historia mediante un relato, dejando oír su voz, incluyendo evidencias y argumentos que contribuyan a la plausibilidad del relato ubicando lo particular de cada caso en un marco de la estructura general (Bolívar 2003: 13).

Fue de mucha ayuda e importancia relacionar la pronunciación de ambos idiomas, sobretodo para facilitar el aprendizaje de las mismas (A41)

Fonemas como el par /t/ /d/ son problemáticos para el estudiante de habla española; el alumno tenderá en muchos casos a sustituir el punto de articulación alveolar por el dental, y aunque la confusión solo involucra dos sonidos, el error es notorio debido a que el par /t/ /d/ ocurre con mucha frecuencia en la lengua objeto (Finch / Ortiz Lira 1982: 67).

En estos días de globalización e intercambio de culturas y el uso de Internet, es muy fácil encontrar sitios web para utilizar actividades, para que los chicos practiquen en casa y también para que sea más llevadero el hecho de enseñar (A44)

El A44 reflexiona acerca de la alta disponibilidad y utilidad de los recursos tecnológicos en la era cibernética que pueden ser utilizados como recursos pedagógicos agregando variedad a las actividades áulicas.

[...] cuando prepares las actividades, pensá en los alumnos, ponete en el lugar de ellos y no digas que no enseñarías fonética por una cuestión de "tiempo". Una profesora tiene que encontrar la manera de que el alumno no solo sepa escribir en inglés, sino también que pueda comunicarse correctamente cuando hable (A03)

Realizando este trabajo te darás cuenta de lo poco que se tiene en cuenta la fonética ya sea en los colegios o en los institutos de inglés y sabrás cómo mejorar esta situación el día que te toque dar clases (A23)

Marianne Celce-Murcia (1996: 2) menciona que Kelly (1969) fue quien bautizó al área de pronunciación como la "cenicienta" de las áreas en ELT. Don Snow afirma que la manera de resolver los problemas de pronunciación de los alumnos es trabajar con ellos de manera individual: "Sin embargo, esto no es por lo general posible debido a las limitaciones de tiempo y el tamaño de la clase, motivo por el cual nos concentraremos en enfoques para usar con el grupo" (Snow 2006: 126). María Alicia Maldonado (2007: 1) expresa que "En el apuro de la clase, tratamos de cubrir los objetivos de gramática, lengua o contenido, y le damos mucha menos importancia a la fonología".

No faltaron los mensajes alentadores, cargados de esperanza, vocación y entusiasmo:

Hola, decidirse a empezar una carrera no es fácil pero todo es posible. Una vez que hayas empezado va a parecer complicado pero hay que seguir intentando. Cuando hayas pasado Fonética y Fonología Inglesa I, aquí, en el profesorado, la técnica y los saberes ya los vas a haber adquirido; sin embargo resta un pequeño obstáculo: la presentación oral de una parte de la teoría (A45)

El A45 minimiza de alguna manera la complejidad del parcial, tratando de darle seguridad al receptor de la carta, haciéndolo sentir que tiene las herramientas para lograr el éxito, que es posible.

Estar frente a un montón de personas que no conocés, que esperan que les enseñes algo es muy difícil. Sin embargo, no es imposible... Enseñar es algo increíble (A02)

El A02 está muy seguro de su vocación docente, la cual parece haber sido reafirmada por esta primera experiencia de enseñanza: la sensación que provoca enseñar vale la pena el sacrificio que requiere preparar la presentación.

Es una experiencia muy recomendable para aquellos estudiantes de inglés que tienen la vocación de enseñar... (A26)

Este comentario es interesante ya que, supuestamente, todos los alumnos que ingresan a un profesorado tienen la vocación de enseñar, pero lo cierto es que una gran cantidad de alumnos eligen la carrera porque les gusta el idioma, o quieren perfeccionarlo, o porque esperan ser intérpretes o traductores.

[...] siempre consultar tus dudas con alguien de la cátedra para sentirte más seguro durante la presentación (A04)

De hecho la mayoría de los alumnos lo hizo vía e-mail, vía comentarios en el blog, preguntas en clase y después de la misma.

Te doy un consejo: para esta presentación tenés que sonar muy natural pero necesitás ver la manera en que los profesores presentan cada una de sus clases y extraer lo mejor de cada uno de ellos [...]. (A15)

El consejo parece convocar a un alumno casi experto: observar las prácticas docentes y beneficiarse de lo que hacen los mejores profesores no parece ser tarea fácil para un estudiante de primer año.

No dudes en hacerles preguntas a la audiencia o llamarlos por su nombre para que hagan una actividad. Ellos también estarán en tu lugar y van a necesitar de tu colaboración. ¡La vida es un búmeran! (A16)

El A16 considera a la audiencia, o sea a sus compañeros, algo así como cómplices, ya que ellos también vivirán la misma situación.

Un tip: siempre es bueno pedir trabajos anteriores para saber bien qué es lo que se espera de uno.

Trabajos de años anteriores están disponibles para los alumnos, aunque la experiencia de la presentación es única para cada uno.

Y también sirve para ir preparándose para el examen final de la materia.

La reflexión de A06 es en parte correcta, ya que una de las consignas del examen final es describir una consonante oralmente, sin embargo no es parte de los requerimientos explicar actividades relacionadas con la enseñanza de la consonante en cuestión.

CONCLUSIONES

Este artículo se desprende de un trabajo más complejo que combina la investigación biográfico-narrativa con técnicas cuantitativas. El mismo incluye una grilla con categorías que detallan los aspectos de la presentación mencionados con más frecuencia por los alumnos. Los aspectos que no fueron cuantificados y por lo tanto no constituyeron categorías por ser mencionados por un bajo número de estudiantes se seleccionaron para este trabajo. Por cuestiones de espacio, solo se presentan una docena de los 50 comentarios originales.

En la primera parte del análisis narrativo se observan comentarios de tipo reflexivo: la importancia de la fonología contrastiva y de las herramientas que brinda la tecnología educativa, el lugar de la enseñanza de la pronunciación en la clase de inglés.

En la segunda parte, los alumnos plasman útiles consejos: consultar dudas acerca de la presentación con los docentes de la cátedra, pedir trabajos de años anteriores, extraer lo mejor de los docentes cuando dan sus clases, hacer participar a la audiencia durante la presentación.

Todo indica que los objetivos de esta etapa de la investigación habrían sido cumplidos, ya que se ha hecho reflexionar al alumnado sobre la experiencia y ha ofrecido consejos válidos para futuras cohortes.

BIBLIOGRAFÍA

- Bain, K. (2007): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: PUV
- Bolívar Botía, A. (2002): “De nobilis ipsis silemus? Epistemología de la narración biográfico-narrativa en investigación”. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4, 1. Disponible en: <<http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-bolivar.pdf>>.
- Chiatti, S. (2008): “Blog de Fonética y Fonología Inglesa I y II”. En: <<http://foneticayfonologiainglesa1y2.blogspot.com>>.

- Connelly, F. M. / Clandinin, D. J. (1995): "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En: Larrosa, J. (ed.): *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Finch, D. / Ortiz Lira, H. (1982): *A Course in English Phonetics for Spanish Speakers*. Londres: Heinemann.
- Knowles, G. (1995): "Review of Approaches to Pronunciation teaching". En: *ELT Journal*, 49, pp. 286-289.
- Litwin, E. (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Maldonado, M. A. (2007): "What do we mean when we speak of meaning?". En: *Phonetics Teaching and Learning Conference, University College, Londres*. Disponible en: <http://www.phon.ucl.ac.uk/ptlc/proceedings/ptlcpaper_10e.pdf>.
- McEwan, H. / Egan, K. (1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Morán, M. / Anselmino, G. (2009): "La comunicación de sentidos y significados acerca de la experiencia de residencia". En: *Actas de las V Jornadas sobre la Formación del Profesorado: docentes, narrativa e investigación educativa*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, 7-9 de mayo.
- Snow, D. (2006): *More than a native speaker*. Arlington: TESOL.
- Thanasoulas, D. (s/f): "Pronunciation: the Cinderella of Language Teaching". En: <http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/pronl_dimitrios.htm>.

LA PUBLICIDAD COMO HERRAMIENTA PARA TRABAJAR LA PERCEPCIÓN DE LOS FONEMAS VOCÁLICOS /A/, /E/ Y /O/ DEL ESPAÑOL RIOPLATENSE COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)

Susana Luisa Chiatti

Universidad Nacional de Mar del Plata
Facultad de Humanidades
schiatti@mdp.edu.ar

Sofía Romanelli

Universidad Nacional de Mar del Plata
Facultad de Humanidades
sromanel@mdp.edu.ar

Laura Sordelli

Universidad Nacional de Mar del Plata
Facultad de Humanidades
sordelli@mdp.edu.ar

ROL DE LA TECNOLOGÍA EN EL AULA DE ELE

Televisión

El material brindado por la televisión puede convertirse en material con el cual trabajar la pronunciación en el aula. La televisión es un material sumamente atractivo por sus características audiovisuales y por ser una vía fundamental para llegar a la lengua en uso y sus registros y a la cultura del otro (por medio de las representaciones de la sociedad y de la cultura que construye). Algunos segmentos de televisión pueden ser usados como espejos en donde se ven reflejados los gestos, comportamientos, construcciones idiomáticas y habla popular que el propio alumno observa fuera del aula. Creemos que es la publicidad el material más productivo y que ofrece el mayor número de opciones en cuanto a su implementación en la clase de LE (Lengua Extranjera).

Por sus características inherentes, la publicidad tiene el poder de captar la atención del receptor ya que:

- Tiene un impacto visual y auditivo que la hace más memorable para el alumno.
- Hace uso particular del lenguaje; en general tiene un eslogan llamativo y cautivante.
- Tiene una corta duración lo cual la hace fácilmente aplicable en clase.
- Proporciona un contexto semántico, lingüístico, cultural y estilístico; una unidad de significado en sí mismo.

Los videos, películas, programas de radio y televisión involucran al alumno en actividades que presentan contextos de escucha de la vida real (Herron / Seay 1991).

DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE IMPLEMENTACIÓN

Curso

La siguiente propuesta fue diseñada para ser implementada en el marco de programas de español para extranjeros de nivel intermedio como el Programa de Cursos de Verano de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Buenos Aires, Argentina, dirigido por la Dra. Andrea C. Menegotto. Estos cursos intensivos forman parte de un programa de inmersión de una duración total de tres semanas y una carga horaria semanal de veinte horas.

En el artículo "Del aula a la calle: la integración de objetivos y la transferencia de habilidades en el Programa Mar del Plata", Menegotto (1998) ofrece una descripción de la articulación de los cursos de verano:

Los cursos del Programa Mar del Plata acreditan 90hs de clase de lengua. Sin embargo, solo el 75% de esas horas se desarrollan en el aula con clases a cargo de profesores diplomados.

Los alumnos tienen dos módulos de 2 hs de clase cada mañana, es decir, 4 horas diarias de clase formal. Pero además, tienen la obligación de realizar una serie de proyectos semanales, nuestra particular versión de la idea de tarea (Long / Crookes 1992; Nunan 1989).

Estos proyectos son contabilizados en la carga horaria total del curso como el 25% restante para la acreditación en términos de equivalencia horaria. Para realizarlos no tienen horario fijo y el tiempo que les tome depende de cada grupo de alumnos, aunque en general les lleva más que las 22 hs que sugiere el porcentaje.

Para esos proyectos, que exigen la interacción con nativos, se organizan el primer día grupos de trabajo de tres a cinco alumnos. Cada grupo es asignado a un estudiante o graduado de la Universidad de Mar del Plata, a los que llamamos asistentes.

La metodología que se utiliza en los cursos del Programa Mar del Plata es una adaptación del enfoque comunicativo y por tareas con énfasis en la experiencia cultural (Menegotto 1998).

Alumnos

Los alumnos son jóvenes estudiantes universitarios del Hunter College de la City University of New York (CUNY), que provienen de distintas facultades y acreditan con este curso dos semestres de nivel de español. Si bien los alumnos estudian en los Estados Unidos, la mayoría proviene de Rusia, África y varios países de Centroamérica, como Cuba y El Salvador.

METODOLOGÍA

Selección de los sonidos

El repertorio de sonidos seleccionados para trabajar en esta propuesta surgió de la observación hecha por Menegotto (2005) en *Morfología verbal del español del Río de La Plata*:

La necesidad de incorporar en la competencia del alumno las desinencias verbales no puede ser menospreciada. La concordancia de persona es el centro alrededor del cual gira la estructura oracional. La identificación de los referentes adecuados solo puede darse si el oyente interpreta y produce adecuadamente las terminaciones verbales. La ejercitación de clase debe insistir en las terminaciones personales, y el docente debe prestar atención a los errores de comprensión y comprensión de los alumnos distinguiendo las dificultades fonéticas de las dificultades realmente morfológicas y actuar en consecuencia. (2005: 22)

Se identifican las marcas de 1ª y 3ª persona como las más problemáticas para el extranjero y particularmente para el angloparlante. Las marcas de 1ª y 3ª persona son una fuente de confusión tal como lo detalla Menegotto (2005):

[...] no solo por la variedad vocálica de las terminaciones, sino porque generalmente el alumno tiene hábitos de articulación vocálica diferentes de los requeridos por el español. La diferencia entre trabaja, trabajo, trabajé, trabajó, puede ser inaudible para el extranjero; es común que produzcan vocales semicerradas que no son ni /a/ ni /o/: /estuvö/ puede ser estuvo o estuve. Y no siempre el contexto permite desambiguarlos: hay casos en los que ambas interpretaciones son posibles.

Selección de las publicidades

Se seleccionaron publicidades cortas de una duración de no más de tres minutos. Se las descargó de la página web <www.youtube.com>. Las publicidades en cuestión son de “Quilmes”,

una empresa de cerveza, y “La Llama que Llama”, un comercial de Telecom, una compañía de telecomunicaciones.

Implementación de las publicidades en el aula

Se utilizó un enfoque por tareas para implementar las actividades con las publicidades en el aula. Se desarrollaron guías de trabajo estructuradas según la clasificación de Peter Skehan (1998) en su propuesta cognitiva de adquisición de una segunda lengua: *pre-tareas*, en dónde se trabaja con la comprensión general de la publicidad (procesos de la comprensión *top-down*); y *tareas*, en dónde los alumnos tienen que enfocarse en los sonidos foco a trabajar con cada publicidad (procesos de la comprensión *bottom-up*).

El procesamiento *top-down* incluye los procesos de comprensión que vienen de lo ya comprendido de un texto y del conocimiento del fondo (*background knowledge*) del estudiante, mientras que el procesamiento de la información *bottom-up* involucra los procesos de comprensión que vienen de los sonidos, los morfemas y las frases que el estudiante intenta decodificar y proporcionarles significado (Peterson 2001).

Como pre-tareas, el alumno tiene que ver y escuchar la publicidad para responder una serie de preguntas generales sobre el contenido de la misma. A continuación se presentan la pre-tarea de la publicidad de “Quilmes”:

- ¿Qué le pasó al chico?
- ¿Cómo se siente?
- ¿Puede comprar lo que busca en el almacén? ¿Por qué?
- ¿A dónde va a buscar lo que quiere?
- ¿Cuál te parece que es la orientación sexual de la primera chica que encuentra en el bar?
- ¿Con quién entra la chica al bar?
- ¿Hay atracción entre el chico y la chica?

En la publicidad “La Llama que Llama” de Telecom, se incluyeron como pre-tareas diversas actividades para explotar los conocimientos previos del alumno y para que genere hipótesis respecto al contenido de la publicidad, así también como para que obtenga información general y luego más específica respecto al comercial. Por ejemplo:

Actividad de pre-escucha

- La "Llama que llama" es el título de la publicidad que vas a ver. ¿De qué creés que se trata?
- ¿Qué publicita el aviso? (autos, computadoras, electrodomésticos, etcétera).

Actividades de escucha

Global:

- ¿Cuál es el problema?
- ¿Cómo se siente la llama?
- ¿Por qué se ríen?

Específica:

- ¿A quién llama la llama?
- ¿Quién la peló?

En lo referente a las tareas, se proponen actividades que se centran en el trabajo específico de la percepción de los fonemas vocálicos en posición final de sílaba tónica o no. En el caso de la primera publicidad, se pretende que el alumno mire el video y marque las palabras que escucha, las cuales difieren en su mayoría en el sonido vocálico final. Por ejemplo:

- Que yo que yo *quiero / quiera* morirme, que yo que yo *quiera / quiero* morirme acá
- Y dale alegría alegría a mi corazón...
- Todo *concluyo / concluye* al fin, nada *puedo / puede* escapar, todo tiene un final, todo *termina / termino*
- *Encontrarte / encontrarla* en algún lugar, aunque sea muy tarde
- Vos sabés, cómo te esperaba, cuánto te deseaba, no, si vos sabés
- Nos conocimos bailando en un bar
- Yo soy lo que soy, no *tiene / tengo* que dar excusas por eso
- Te vi llegar del brazo de un amigo cuando entraste al bar
- Es tuya Juan, *reclamala / reclamale* Juan, es tuya
- I am waiting for your love, I am waiting for your love, I am waiting for your love

- *Cómanse / cómanla a besos esta noche, total nadie lo va a notar*

La tarea de la segunda publicidad requiere que el alumno escuche y complete los verbos con la vocal que falta:

La llama que llama: Sociedad de amigos de la llama... no sab___ lo que me pas___ . Vin___ un escuadrón fashion ¡y me pelaron para hacer ponchos!

Otras llamas: (risas)

La llama que llama: Estoy sufriendo... ni los planes de descuento me pueden consolar... Teng___ frío en este crudo invierno... sufr___ chuchos y sobre todo... me sient___ feo.

Llama con poncho: ¡Miren qué lindo el poncho que me compr___!

Otras llamas: (risas y canto) Pas___ la cera negra que te depil___ el cuello

Pas___ la cera negra te sac___ todo el bello

Pas___ la cera negra quedás como un camello

Feo, feo, feo...

CONCLUSIÓN

El presente trabajo demuestra cómo se puede utilizar una publicidad de televisión en la clase de español como lengua extranjera (ELE) para entrenar a alumnos angloparlantes en la percepción de los fonemas vocálicos del español /a/, /e/ y /o/ en posición final de sílaba, tónica o no. Se propone un enfoque por tareas para aproximarse y trabajar con los comerciales puesto que la propuesta se enmarca dentro de los cursos del Programa de Español para Extranjeros de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), los cuales siguen una metodología adaptada del enfoque comunicativo y por tareas. Con el siguiente trabajo se pretende incorporar la enseñanza de la pronunciación, en este caso, solo el entrenamiento en la percepción de los sonidos y no en la producción, en la clase de ELE utilizando un enfoque actual en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Vale destacar que son numerosas las ventajas que el mensaje publicitario televisivo presenta en el plano comunicativo, incorporando una serie de ejemplos que remiten a funciones comunicativas orales primordiales. Entre ellas merecen ser incluidas la manifestación de estados de ánimo inherentes a la esfera afectiva, el uso de verbos de pensamiento y de opinión, la expresión de deseos, hipótesis, gustos y preferencias. Todo ello encuadrado en marcos socioculturales debidamente contextualizados y, por lo tanto, desarrollado a partir de situaciones comunicativas no forzadas o prefabricadas, sino auténticas que, al tiempo que revelan la fuerza expresiva de los diálogos reales, pueden ofrecer una amplia gama de expresiones y de registros propios de la lengua oral (Meler 1999).

Elegimos algunos breves ejemplos de actividades que, en nuestra opinión, constituyen posibles explotaciones de una publicidad televisiva. En este caso, el trabajo en clase se centra en el desarrollo de la comprensión global de un texto audiovisual, para aproximarse al mismo, y en el entrenamiento auditivo, en particular, en la discriminación de determinados sonidos del español rioplatense. Sin embargo, el uso de material audiovisual en el aula ofrece un amplio espectro de actividades con las que se puede trabajar aspectos gramaticales y léxicos de la lengua, aspectos socioculturales, y la expresión oral y escrita entre otras posibilidades.

La valorización de la explotación didáctica de anuncios publicitarios televisivos como herramienta complementaria reside en la convicción de que la enseñanza de la lengua, como se ha observado, debe estar centrada en el alumno, dejando un gran espacio a su creatividad y a su sentido de responsabilidad, adaptándose a sus necesidades y motivaciones, abriendo de este modo mayores espacios de participación en el aula. Todo ello, sin descuidar los valiosos marcos de referencia sociocultural (hábitos, costumbres, gustos, aspectos de la vida cotidiana, etc.) que los textos e imágenes del mensaje publicitario televisivo transmiten, en condiciones de estimular y orientar los reales intereses y el bagaje cultural de los alumnos en una visión que conciba la lengua como privilegiado canal comunicativo y viva expresión de una comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Herron, C. A., / Seay, I. (1991): "The Effect of Authentic Oral Texts on Student Listening Comprehension in the Foreign Language Classroom". En: *Foreign Language Annals*, 24, pp. 487-495.
- Meler, M. (1999): "VÍdeo y anuncio publicitario en la enseñanza del español: una aproximación a las funciones comunicativas orales". En: *Fine secolo scrittura: dal dal Medioevo ai nostri giorni* (Atti AISPI, Siena, marzo de 1998). Roma: Bulzoni Ed., pp. 215-226.
- Menegotto, A. (1998): "Del aula a la calle: Integración de objetivos y la transferencia de habilidades en el Programa Mar del Plata". En: *Actas del IX Congreso Internacional de A.S.E.L.E.* Santiago de Compostela: Ed. Xunta de Galicia / Difusión, pp. 863-874.
- Menegotto, A. (2005): *Morfología verbal del español del Río de la Plata*. Mar del Plata: Finisterre editores.
- Peterson, P. (2001): "Skills and Strategies for Proficient Listening". En: Celce-Murcia, M. (ed.): *Teaching English as a Second Or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle & Heinle, pp. 87-100.
- Skehan, P. (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

MATERIAL AUTÉNTICO PARA LA ESCUCHA ESTRATÉGICA

ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LA AUDIOCOMPREENSIÓN ESTRATÉGICA EN ELSE

Lorena Colello

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

lorenacolello@yahoo.com.ar

Andrea Isern

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

andreaiser@hotmail.com

María Lucrecia Ochoa

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

lochoa@espanol.org.ar

INTRODUCCIÓN

La comprensión auditiva es uno de los aspectos del aprendizaje de L2 más relegados tanto en lo que respecta a la investigación teórica como en lo referente a propuestas didácticas. Es también la habilidad sobre la que menos se trabaja en las clases de lengua extranjera. La razón para que esto suceda proviene, posiblemente, de una tendencia a considerar que la comprensión auditiva es una habilidad receptiva-pasiva y que la mera exposición de los estudiantes a la lengua oral es suficiente para el desarrollo de la comprensión auditiva. Esta tendencia es más fuerte en las clases que se desarrollan en contextos de inmersión, ya que se suele considerar que el estudiante tiene suficiente exposición a la lengua hablada fuera del aula, por lo tanto no es necesario que se concentre atención sobre ella también en la clase. Sin embargo, comprender una lengua en el nivel oral es una habilidad compleja y activa que involucra procesos de diferente índole.

Bymes (1984) caracteriza la comprensión auditiva como una “actividad de resolución de problemas altamente compleja” (*highly-complex problem-solving activity*) que se puede analizar como

una combinación de varias *subactividades*. Entre estas *subactividades* se encuentran el reconocimiento de unidades lingüísticas (palabras, colocaciones, frases hechas, etc.), uso de la memoria, reconocimiento de elementos extralingüísticos (entonación, melodía, etc.), comprensión de aspectos pragmáticos (intención, elementos de la conversación, etc.), relación con el contexto e integración de factores culturales. En consecuencia, reconocer elementos lingüísticos es parte esencial del proceso, aunque no resulta suficiente para comprender lo que se escucha.

Considerando la lengua como una herramienta de comunicación, y dado que la conversación es la actividad comunicativa más habitual se hace necesario reconocer que la comprensión auditiva es una habilidad central.

La comunicación es vista esencialmente como un intercambio hablado, es decir que para comprender una lengua, un estudiante tiene que aprender, no solo a identificar aspectos lingüísticos de la lengua hablada (palabras, frases, oraciones) sino también a interactuar con el contexto para llegar al significado.

LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN LENGUA SEGUNDA Y EXTRANJERA

Es llamativo el hecho de que, mientras que algunos profesores consideran que la comprensión auditiva es un proceso pasivo y –por lo tanto– es la habilidad más sencilla de desarrollar (incluso podría desarrollarse sola), la mayoría de los estudiantes piensan que es la más difícil. Esta contradicción demuestra que es necesario rever y reformular algunos aspectos sobre la enseñanza de la comprensión auditiva. La pregunta central en esta cuestión es de dónde provienen las dificultades.

En la adquisición de la lengua materna, el lenguaje se desarrolla en contextos de interacción social naturales. Un curso de lengua extranjera, en cambio, se desarrolla en un único contexto social natural (la clase). Otros contextos comunicativos deben ser recreados, de modo tal que las situaciones se acerquen a los contextos en los que emplearíamos la lengua en la vida fuera del aula.

Como señalamos anteriormente, la comprensión auditiva involucra varios procesos básicos, algunos dependientes de las competencias lingüística y comunicativa; otros relacionados con conocimientos previos –no necesariamente de naturaleza lingüística–; y algunos dependientes de variables psicológicas. El oyente debe manejar varias estrategias simultáneas para resolver las *subactividades* de comprensión:

- Identificar sonidos. Comprender la entonación y acento.
- Identificar unidades de habla (palabras, frases, turnos).

- Superar dificultades como interrupciones, digresiones y ruidos. Lam (2002) detalla la importancia de trabajar estas características en material auténtico.
- Reconocer y aprovechar las redundancias.
- Realizar predicciones.
- Utilizar pistas visuales, contextuales y situacionales.
- Identificar intenciones.
- Comprender.
- Interpretar.

Es conveniente que en la clase de ELSE se considere esta complejidad para la planificación de actividades, selección de material auditivo, diseño de consignas y uso de materiales contextuales (por ejemplo, visuales y escritos). El docente debe, por un lado, producir discursos en la L2 y por otro, seleccionar grabaciones adecuadas.

Al elaborar una propuesta de actividad de comprensión auditiva, es entonces necesario: buscar material simple pero motivador, proporcionar elementos contextualizadores, presentar un propósito claro para la audición y realizar un seguimiento de las respuestas de los estudiantes.

AUDICIÓN EXTENSIVA E INTENSIVA

Si bien la comprensión auditiva suele darse en contextos de interacción, existen también prácticas en las que uno de los interlocutores no puede intervenir. De todos modos, en estas prácticas también aparecen intenciones y objetivos comunicativos.

Bordón (2006) afirma que existen, entonces diferentes tipos de experiencias auditivas, no solo la participación en la conversación. La relación con el material que oímos puede también ser de simple interés, curiosidad o placer. Frente a este tipo de textos, la actitud del receptor suele ser relajada, y su objetivo es lograr una comunicación/interpretación que lo gratificará de algún modo. La audición de estas características es la que llamamos **extensiva**. Importa en gran medida la comprensión global, de la intención y de las características propias del texto (y del género).

Por otro lado, en ocasiones nos enfrentamos a textos orales que nos proporcionan información concreta y concisa. En estos casos, el objetivo de la escucha está enfocado a identificar ciertos elementos necesarios en particular. A este tipo de audición la llamamos **intensiva**.

Para ambos tipos de escucha, el estudiante podrá desarrollar diferentes tipos de estrategias, es decir “actividades mentales o de comportamiento relacionadas con un estadio específico en el proceso de adquisición de la lengua o uso de la lengua” (Ellis 1994).

Entonces, teniendo en cuenta estas dos formas de escuchar y de acuerdo con los objetivos comunicativos, como docentes, nuestro propósito es abordar el desarrollo de estrategias específicas para cada tipo de audición.

IDENTIFICACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL EVENTO COMUNICATIVO

Algunos textos serán material propicio para trabajar el desarrollo de estrategias para uno de los dos tipos de audiciones. Otros, se prestarán para trabajar con ambas. Lo importante al tomar la decisión de qué material se trabajará y de qué forma, es tener en cuenta el *evento comunicativo* del que forma parte. Se puede analizar el evento comunicativo de acuerdo con los elementos propuestos por Hymes (1972)

- *Situación: ¿Cuándo y dónde escucharíamos un texto como este? ¿Por qué y para qué?*
- *Participantes: ¿Quién dice esto? ¿Qué relación tiene con el oyente?*
- *Finalidad: ¿Qué se propone el emisor? ¿Para qué lo escucha el receptor?*
- *Actos de habla: ¿Qué está haciendo el emisor por medio de este mensaje? (da instrucciones, brinda información, hace una pregunta, hace un pedido, cuenta una historia, etcétera).*
- *Registro: ¿Qué nivel de formalidad se observa? ¿Qué relación tiene el registro con la situación?*
- *Instrumentos: ¿Qué elementos extralingüísticos (verbales y no verbales) nos aportan más información sobre el mensaje?*
- *Normas: ¿En qué tipo de relación se inserta? ¿Qué pautas comunicativas lo rigen?*
- *Géneros: ¿Qué tipo de evento es? ¿Qué puedo saber acerca de su estructura?*

Este es un análisis útil para los docentes e identificar estos elementos constituye también una serie de estrategias de los estudiantes para lograr una escucha efectiva:

- Escuchar con un propósito.
- Manejar predicciones en base al contexto.
- Recuperar información de “vacíos”.
- Interferir cuando es necesario (y posible).
- No limitarse a decodificar cada palabra.

BIBLIOGRAFÍA

- Bordón Martínez, T. (2004): “La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva”. En: Sánchez Lobato, J. / Santos Gargallo, I. (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Bordón Martínez, T. (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco Libros.
- Bymes, H. (1984): “The Role of Listening Comprehension: A theoretical base”. En: *Foreign Language Annals*. 17, 4, pp. 317-329.
- Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Hymes, D. (1972): “On Communicative Competence”. En: *Sociolinguistics*. Londres: Penguin Books, pp. 269-293.
- Lam, W. (2002): “Raising Student’s Awareness of the Features of Real-World Listening Input”. En: Richards, J. / Renandya, W. (eds.): *Methodology in Language Teaching*, C. 23. Cambridge: Cambridge University Press
- Ur, P. (2004): *A course in language teaching. Trainee book*. Cambridge: Cambridge Teacher Training and Development

Material auditivo para analizar

Pasaporte 1. Editorial Edelsa.

Pasaporte 2. Editorial Edelsa.

Sueña 4. Editorial Anaya.

Taller de Audio ELE. AADE Ediciones.

Voces del Sur 1. Voces del Sur.

Vuela 5. Editorial Anaya.

Canciones, podcasts, grabaciones, emisiones de radio y TV seleccionadas para el taller.

LA BUENA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS EN EL NIVEL SUPERIOR UNA EXPERIENCIA CON SESIONES DE VIDEO

Claudia Patricia Cosentino

Universidad Nacional de Mar del Plata

ccosenti@mdp.edu.ar

A diferencia de otros aspectos del idioma –tales como su gramática y vocabulario, que se enseñan planificada y estratégicamente en las clases de inglés como lengua extranjera (LE)– la pronunciación tiende a ser, en general, un aspecto que no se suele tener muy en cuenta. Es quizás por este motivo que los alumnos del Profesorado de Inglés (UNMdP) encuentren la asignatura Fonética y Fonología tan difícil de afrontar, ya que los contenidos que se imparten son prácticamente inéditos. La intención del presente trabajo es presentar el uso de sesiones de video en las clases de Fonética y Fonología y que, sustentadas por la teoría de la buena enseñanza, se conviertan en una herramienta práctica que ayude a los estudiantes a comprender los contenidos y mejorar su pronunciación.

Es pertinente aclarar que a pesar de que el uso de videos en Español Lengua Extranjera (ELT) no es novedoso, el incluir este tipo de actividad en las clases de Fonética y Fonología aporta variedad e innovación a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las sesiones de video garantizan incontables oportunidades para mejorar la pronunciación de los futuros docentes de inglés. Indudablemente, son más completas que usar solo material de audio específico del campo disciplinar en cuestión, ya que ofrecen un contexto cultural real donde se expone a los alumnos a un lenguaje auténtico. Además, las sesiones de video son altamente motivadoras y entretenidas, promueven buena voluntad, entusiasmo e interés en los alumnos, favoreciendo su proceso de aprendizaje y cognición. También la proyección de videos incorpora la escucha, el entendimiento, la escritura de información clave y actividades que llevan a los alumnos a hablar de lo que escucharon o vieron con otros, siendo estas últimas habilidades esenciales para perfeccionar la pronunciación. La percepción y el reconocimiento de sonidos son elementos cruciales en el campo de fonética y fonología ya que el hecho de poder percibir y reconocer los sonidos es el primer paso hacia la adquisición de buenos hábitos de pronunciación. (Dalton 1997; Katchen 2002; About Oxford ELT Video and DVD 2004; McKinnon 2009).

El uso de sesiones de video en las clases de Fonética y Fonología está sustentado por diferentes aspectos de la buena enseñanza. Gary Fenstermacher (1989), filósofo de la educación, explica que la buena enseñanza tiene que ver con “acciones docentes” basadas en “principios morales”. Según estos principios, un buen profesor muestra responsabilidad, respeto y buen trato a sus alumnos y se caracteriza por sus actitudes justas y equitativas. Fenstermacher expresa que todo lo que el buen docente enseña debe ser “racionalmente justificable” y “digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda”, fomentando así el desarrollo de estrategias meta cognitivas en los alumnos que los guíen a la comprensión y al conocimiento. Fenstermacher, junto con Richardson (2005), también habla de que el conocimiento que se enseña debe ser adquirido por los estudiantes a un nivel apropiado o aceptable, introduciendo así el concepto de “enseñanza de calidad”. Para estos autores, el término “enseñanza” tiene dos sentidos: la enseñanza como tarea, es decir que el docente intenta que el alumno aprenda (la buena enseñanza basada en intenciones que tienen principios de instrucción moralmente defendibles y racionalmente sólidos) y la “enseñanza” como logro, cuando el alumno aprende lo que el docente enseña (“enseñanza exitosa”, como aquella que consigue que el alumno adquiera el conocimiento que le transmite el docente). Los autores también agrupan diversos métodos de enseñanza en tres categorías de práctica docente, refiriéndose a ellas como los elementos de la buena enseñanza que fomentan la comprensión de los alumnos. Los actos lógicos incluyen actividades tales como definir, demostrar, explicar, corregir e interpretar. Los psicológicos comprenden motivar, animar, recompensar, “castigar”, planear y evaluar. Finalmente, los actos morales de la enseñanza son aquellos que tienen que ver con los valores morales que el docente posee, evidencia y persigue, tales como honestidad, coraje, tolerancia, compasión, respeto y justicia. Fenstermacher y Richardson entienden entonces que la “enseñanza de calidad” requiere no solamente prácticas docentes morales y racionales sino también acciones definidas que sustenten el aprendizaje de los alumnos. En otras palabras, se trata de una combinación de la buena enseñanza y sus tres elementos con la enseñanza exitosa.

Dado que la comprensión de los alumnos es el objetivo primordial inmerso en la buena enseñanza, se han desarrollado diferentes enfoques e intervenciones didácticas para mejorar la comprensión, entendiéndose a esta última como “la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (Perkins 1999: 70). Entre 1988 y 1989, miembros de la Escuela de Graduados de Harvard desarrollaron un enfoque sobre la enseñanza para la comprensión (Stone Wiske 1999). La investigación dió como fruto el desarrollo del marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), dentro de la cual se han identificado cuatro elementos: *los tópicos generativos*, *las metas de comprensión*, *los desempeños de comprensión* y *la evaluación diagnóstica continua* (Stone Wiske). Ya que las sesiones de video en las clases de Fonética y Fonología surgen como ejemplo perfecto de desempeños de comprensión se requiere profundizar en este elemento. Los *desempeños de comprensión* implican la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe. Se los puede definir como actividades que llevan al alumno más

allá de la memorización de contenidos y a realizar acciones rutinarias. Ese ir más allá implica llevarlos a explicar, interpretar, analizar, relacionar, comparar y hacer analogías. Es pedirles que ejecuten una tarea que les exija ir más allá de lo que dijo el docente o de lo que leyeron en un libro de texto. En lugar de reproducir o recrear conocimientos producidos por otros, los desempeños de comprensión involucran a los alumnos en la creación de su propia comprensión y los lleva a mostrar su entendimiento a otros. Los buenos docentes se dan cuenta de que el alumno comprendió cuando este va más allá de la información suministrada y se involucra en lo que David Perkins (1995) llama “actividades de comprensión” (explicación, ejemplificación, aplicación, justificación, comparación contraste, contextualización, generalización). Son actividades que ponen en juego el pensar y requieren de la reflexión para llegar al entendimiento.

Estas actividades de comprensión, sustentadas por los principios de la buena enseñanza, son las que se promueven, inmersas en desempeños de comprensión, en las sesiones de video que se describen a continuación. Estas se llevaron a cabo en las clases de Fonética y Fonología del Profesorado de Inglés (UNMdP) utilizando capítulos de las series *Grey’s Anatomy* y *Lost*. Esta última es especialmente recomendable por el hecho que expone a los alumnos a varios acentos de la lengua inglesa, ayudando a valorar la diversidad y el rol del inglés como lengua internacional.

Sesión de video: *Lost*¹

Actividad 1. Previo a la proyección de la primera escena, los alumnos deben transcribir una lista de palabras usando símbolos fonémicos. Luego, las deben utilizar para predecir oralmente qué va a ocurrir en la escena que van a ver. Después de verla, los alumnos deben comparar lo que ellos predijeron con lo que vieron.

Actividad 2. Previo a la proyección de la segunda escena, los alumnos reciben el diálogo que van a ver en el cual varias palabras se encuentran escritas con símbolos fonémicos en forma incompleta. La tarea del alumno es completar el sonido que falta y luego chequear si lo hizo correctamente viendo la escena.

Actividad 3. Los alumnos, divididos en grupos, reciben el diálogo de la escena que van a ver desordenado y escrito en tiras de papel con símbolos fonémicos. Su tarea es ordenarlo y luego chequear si lo que ordenaron es igual a la escena del video. Después de chequear, deben extraer del diálogo ejemplos de vocales tensas o laxas, centrales, anteriores o posteriores, diptongos centrales o cerrados, etcétera.

1 Ver Anexo I.

Al finalizar las actividades, los alumnos deben leer o actuar las escenas con un compañero, siempre recordando monitorear su pronunciación y la de su compañero durante sus exposiciones, dando lugar a poder aplicar los aspectos teóricos para auto corregirse o corregir a sus pares.

Sesión de video: *Grey's Anatomy*²

Actividad 1. Previo a la proyección de la escena a trabajar se les da a los alumnos el diálogo con espacios en blanco que contienen la descripción del primer o último sonido de la palabra que falta (por ejemplo, consonante alveolar, plosiva, sonora). Los alumnos deben escribir el sonido, predecir qué palabra se trata y luego confirmar viendo la escena.

Actividad 2. En este caso se muestra una escena sin audio. Los alumnos deben tratar de predecir lo que se está diciendo y luego chequear viendo el video. Se trata de una frase corta donde los alumnos pueden leer los labios para luego hacer referencia a la posición de los órganos del habla en la producción de dicha frase. Luego de la sesión de video, los alumnos deben extraer de los diálogos ejemplos de diferentes sonidos o procesos fonológicos, como por ejemplo: instancias de asimilación y elisión, consonantes plosivas aspiradas, sonidos plosivos que pueden ser reemplazados por el sonido *glottal stop*, semivocales, vocales tensas o laxas, diptongos centrales y cerrados, etcétera.

Para concluir, las sesiones de video en Fonética y Fonología emergen como herramientas innovadoras y originales que les dan a los alumnos la posibilidad de comprender en profundidad aspectos básicos de la asignatura que los lleva a mejorar su pronunciación. Además, las sesiones de video involucran a los alumnos en la demostración pública de su comprensión.

BIBLIOGRAFÍA

- About Oxford ELT Video and DVD*. En: <http://www.oup.com/elt/catalogue/guidance_articles/article_video?cc=gb> [Último acceso: 10-2009].
- Dalton, D. (1997): "Some Techniques for teaching pronunciation". En: *The Internet TESL Journal*, III, 1. Disponible en <<http://iteslj.org/Techniques/Dalton-Pronunciation.html>> [Último acceso: 09-2009].
- Fenstermacher, G. D. (1989): "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M. (ed.): *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.

2 Ver Anexo II.

- Fenstermacher, G. D. / Richardson, V. (2005): "On Making Determinations of Quality". En: *Teaching Teachers' College Record*, 1, pp. 186-213.
- Katchen, J. E. (2002): "Video in ELT. Theoretical and Pedagogical Foundations". En: *Proceedings of the 2002 KATE International Conference*. The Korea Association of Teachers of English, pp. 256-259. Disponible en: <<http://mx.nthu.edu.tw/~katchen/professional/KATE%20paper.htm>> [Último acceso: 10-2009].
- McKinnon, M.: "Teaching technologies: teaching English using video". En: <<http://www.onestopenglish.com/section.asp?docid=146527>> [Último acceso: 10-2009].
- Perkins, D. (1995): *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Perkins, D. (1999): "¿Qué es la comprensión?". En: Stone Wiske, M. (ed.): *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.
- Stone Wiske, M. (1999): "¿Qué es la enseñanza para la comprensión?". En Stone Wiske, M. (ed.): *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.

Filmografía

- Grey's Anatomy* (2005): Segunda temporada, episodio 5.
- Lost* (2004): Primera temporada, episodio 1.

ANEXO I. SESIÓN DE VIDEO: *LOST*

Video session: *Lost*, episode I

Pre-watching activities (scene 1)

- These are words that will help you predict what the episode you will watch is about. Transcribe them into phonetic script and practise saying them (use the dictionary to check).

Plane crash – deserted – survivors – island – passengers –
pregnant – explosion – unconscious – wreckage – aircraft
– confusing – chaos – injured –

- Now look at the words again and predict what you think might happen. Retell it to your partner.
- Now watch the first scene of the episode and check whether your story agrees with the original or not.

After-watching activities (scene 1)

- In groups describe what you saw in the first part of the episode. Use the words you transcribed.

Remember to monitor your partners' pronunciation. If you detect that either you or your partner is not producing vowel sounds properly, try to analyse where the problem lies. You will need to resort to the theory.

Pre-watching activities (scene 2)

In this scene Jack and Kate, two of the main characters, are having a conversation after the crash. Read it and provide the missing vowel or diphthong sounds in the words in phonetic script.

Jack: /.....ksju:z / me? Did you ever use a /n.....dl/?

Kate: / w.....t/?

Jack: Did you ever patch a / p...../ of /dʒ.....nz/?

Kate: I made the / drps/ in my / əp.....tm.....nt/

Jack: That's /f.....nt.....stɪk/ Do you / h.....v/ a / sek.....nd/ ? I Could use a little help / h...../

Kate: Help with what?

Jack. With this, I'd /d...../ it myself. I'm a / d.....kt..... /but I just / k.....nt/ reach it.

Kate: You /w.....nt/ me to / s...../ /ð.....t/ up.?

Jack: It's just like the drapes, It's the / s.....m/ / θ.....ŋ /

Kate: With the drapes I used a sewing / m.....ʃ.....n/.

Jack: No , you can /d...../ it. I'm telling you. If you /w.....nt/ /m.....nd/

Kate: /f k.....s/ I will.

Jack: / θ.....nk / you. It's for your / h.....ndz/. Save me some for the /w.....nd/

Kate: Any /k.....l...../ preference?

Jack: No, / st.....nd.....d/ black.

After-watching activities (scene 2)

- After watching the scene and checking your guesses, compare your answers with your partner's and use the dictionary if necessary. Then practise the dialogue aloud always remembering to monitor your pronunciation and your partner's.

Pre-watching and while-watching activities (scene 3)

- Order the strips of papers to make up a sensible conversation. Then watch the scene to check

/aɪ maɪt θrəʊ ʌp ɒn ju/

/jɔ: du:ɪŋ faɪn/

/ ju dəʊnt si:m əfreɪd ət ɔ:l/ aɪ dəʊnt ʌndəstænd/

/ wel/ fiəz sɔ:t əv ən ɒd θɪŋ/

/ wen aɪ wəz ɪn rɪsɪdənsi maɪ fɜːst səʊləʊ prəʊsiːdʒə wəz ə spaɪnəl sɜːdʒəri ɒn ə sɪkstiːn jɪə
r əʊld ɡɜːl/

/ ənd ət ði ɛnd/ aːftə θɜːtiːn aʊəz aɪ wəz kləʊzɪŋ hə r ʌp ənd æksɪdɪntəli rɪpt hə dʒʊərəl sæk/
/ɪts ət ðə beɪs əv ðə spaɪn weə r ɔːl ðə nɜːvz kʌm təgeðə/

/ membreɪn ɪz əz θɪn əz tɪʃuː ən səʊ ɪt rɪpt əʊpən/

/nɜːvz dʒʌst spɪld aʊt əv hə lʌk ɛɪndʒəl heə pɑːstə/

/spaɪnəl flʊːɪd fləʊɪŋ aʊt əv hə r ən ðə terə wəz dʒʌst səʊ kreɪzi/ səʊ rɪəl ənd aɪ njuː aɪ hæd
tə diːl wɪð ɪt/

/səʊ aɪ dʒʌst meɪd ə tʃɔːs/ aɪd let ðə fiə r ɪn / let ɪt teɪk əʊvə/ let ɪt duː ɪts θɪŋ/ bət əʊnli fə
faɪv sekəndz/

/ðæts ɔːl aɪ wəz ɡɒnə ɡɪv ɪt /

/ səʊ aɪ stɑːtɪd tə kaʊnt / wʌn /tuː /θriː / fɔː/ faɪv ənd ɪt wəz ɡɒn/

/ aɪ went bæck tə wɜːk/ səʊd hə r ʌp/ ən jɪ wəz faɪn/

/ ɪf ðæt əd bɪn mi / aɪ θɪŋk aɪ wʊd əv rʌn fə ðə dɔː/ / nəʊ / aɪ dəʊnt θɪŋk ðæts truː/ jɔː
nɒt rʌnɪŋ nəʊ/

After-watching activities (scene 3)

- In the previous dialogue find examples of words pronounced with:
 - Tense back vowels.
 - Lax front vowels
 - Central vowels.
 - / æ / / ʌ / /ɑː /
 - Centring diphthongs
 - Closing diphthongs

ANEXO II. SESIÓN DE VIDEO: *GREY'S ANATOMY*

Video session: *Grey's Anatomy* (season 2)

Pre-watching and while-watching activities

- Before watching the scene, use the prompts to know the initial or final sound of the missing words. Then watch the scene and provide the words that have been elided. Use phonetic script.

Meredith: I – (voiced alveolar plosive). I'm not out of this relationship. I'm in. I'm (voiceless alveolar fricative) in, it's (voiceless glottal fricative). Because here I am, –

(voiced velar nasal)

Derek: Meredith.....

Meredith:– (voiceless alveolar plosive)– (voiceless bilabial plosive). You say Meredith and I(voiced palatal semivowel), remember??

Derek: Yeah!!

Meredith: Ok, here it is. Your (voiceless palato-alveolar affricate)?? It's simple. Her or me. And I'm (voiceless palatal fricative) she's really (voiced velar plosive), but Derek, I love you in a really, really (voiced bilabial plosive) “pretend to like your taste in (voiced bilabial nasal), let you eat the (voiced alveolar lateral) piece of cheese cake, hold a (voiced post alveolar approximant) over my head outside your (voiced bilabial semivowel)” unfortunate way (voiced dental fricative) makes me hate you, love you.

Now just watch the last piece of the scene and try to lip read what Meredith is saying.

Meredith: So , , , , ,

I'll be at Joe's tonight. So if you do sign the papers, meet me there.

After-watching activities

- Spot instances of potential assimilations and elisions. Watch the video again to check.
- In the previous dialogue find examples of words pronounced with :
- Aspirated voiceless plosives.
- Clear /l/ and dark /ɫ/
- Alveolar tap /ɾ/
- Instances where plosives can be replaced by /ʔ/
- Alveolar sounds with dental articulation.
- Devoiced fricatives and affricates.
- Semivowels.

MARGUERITE YOURCENAR: UNA ARTISTA DE LA TRADUCCIÓN

Laura Valeria Cozzo

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” /
Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

lauretta@filo.uba.ar

¿Quiénes son los agentes involucrados en la lectura de un texto? Por un lado, está un autor (cada vez más ausente) y del otro lado está el lector (cada vez más presente), detengámonos un momento en el receptor. El lector es aquel cuyo horizonte viene a fusionarse con el del texto. Este horizonte es el conjunto de relaciones con la que el receptor va a acercarse a la obra. Es decir, la lectura está abordada a partir de determinadas expectativas del lector, de acuerdo con su contexto cultural. Si bien el lector se anticipa siempre dándole un sentido provisorio a la obra que va a leer, deberá estar dispuesto a abrirse a la alteridad que el texto le proponga para confirmar o cambiar sus expectativas. Interpretar es leer y comprender, es hacer que el texto hable de nuevo, con una nueva voz: la del lector. Pero la lectura también es el lugar de apropiación de la otredad, lo extraño al lector que logra incorporar a través de la comprensión realizada en la interpretación.

Sin embargo, como señala Monserrat Gallart, el traductor literario se diferencia del simple lector en que su lectura de un texto original no puede limitarse a la percepción de un sentido personal a partir de su propio horizonte, de sus propias vivencias y expectativas. Por lo contrario, su interpretación del texto debe reflejar los diversos puntos de vista de los potenciales lectores de su traducción para así preservar la polisemia y la polifonía del original, a fin de conservar en el texto meta la caja de resonancia del texto fuente. Para que el mensaje del autor del original se transmita nítidamente, sin alteraciones, reflejando todos los rasgos que distinguieron a esta producción, el traductor, su re-escritor, debe hacerse transparente, abstraerse de su estilo como autor de sus propias obras, para atenerse mejor al del autor que debe dar a conocer, dejar a un lado su personalidad literaria para concentrarse en dejar pasar a través suyo la de otro. Porque, en efecto, retomando lo afirmado por Gallart, “traducir es dar a conocer a otro, a un extraño, a un extranjero por quien se ha sentido curiosidad, interés o empatía” (Gallart

2009), es decir, olvidarse de sí y entregar su voz a la del otro para que fluya su discurso que no le pertenece en su mera condición de intermediario.

El oficio de traducir es entonces una actividad más complicada cuanto más fuertemente está constituido el estilo de un escritor que quiera probar suerte como traductor. No obstante esta dificultad, o, mejor dicho, porque se la transforma en un desafío, muchos escritores consagrados lo han intentado, con mejor o peor suerte. Una de estas personalidades fue la narradora, poeta y dramaturga Marguerite Yourcenar. Descendiente de una aristocrática familia francesa, nunca fue a la escuela sino que fue su padre quien se encargó personalmente de su educación. Fue él quien le enseñó griego y latín siendo aún una niña y quien la incentivó a perfeccionar su conocimiento de la lengua inglesa. Además, él la estimuló a que se consagrara a la literatura costeadando los gastos de edición de las primeras obras literarias de su hija. A los 30 años, por motivos económicos, realizaría su primera traducción de una obra de Virginia Woolf; con el paso del tiempo, se consagrará a otros autores, muy diferentes entre sí (no muchos pero sí de manera constante, como una actividad paralela a su producción personal). Ahora bien, ser un buen escritor y saber otras lenguas no garantizan habilidad en el arte de la traducción literaria. Observaremos algunas cuestiones que se presentan en relación con las experiencias como traductora literaria de la primera mujer que ingresó entre “los Inmortales”.

¿Cómo se elige un texto para traducir? Se puede elegir un autor con el que se tenga afinidad, por sentirlo próximo; pero también se puede optar por algo completamente distinto a uno para intentar, mediante este gesto, apropiarse de esa alteridad. Como ejemplo del primer caso, comparte con Kavafis el interés por la historia no como fuente de conocimiento sino de inspiración para la imaginación; respecto del segundo caso, remarca Francesca Counihan lo radicalmente diferente que percibió esta belga francófona en primera instancia a la cultura estadounidense; traducir a su propia lengua puede ser un gesto de intentar comprender esa otra cultura en la que intentaría insertarse sin por eso abandonar su verdadera patria, la lengua francesa. También puede influir el estado de ánimo del traductor en el momento del contacto con el texto: La pérdida de las raíces y el dolor ante el exilio, sensaciones que transmiten estos cantos pueden haber sido experimentadas por Yourcenar al llegar a Estados Unidos cuando estalló la Segunda Guerra Mundial. Como afirma la teoría del Polisistema, se puede traducir para completar una laguna existente en la literatura de la cultura meta: es el caso de la apertura que su traducción aportó tanto a los estudios de los *Negro Spirituals* como a ampliar su difusión entre el público lector. También en este caso pudieron influir factores externos, como el surgimiento de la literatura postcolonial y la revalorización de la diversidad cultural. En el caso de un escritor profesional, existe la posibilidad que se trate no de una traducción-medio sino de un objetivo en sí, es decir, una traducción que proporcione material para la producción novelística del traductor: las poesías griegas le sirvieron a Yourcenar para recrear la biblioteca que suponía pudo poseer Adriano.

Si el autor del original aún vive, puede realizarse una consulta con él sobre la capacidad que este le permitirá de tomar las decisiones necesarias. Para una de sus primeras traducciones, la de *The Waves*, Yourcenar viajó para reunirse con Woolf. Su objetivo era saber cómo deseaba que fuera traducida su obra. La autora inglesa, sabiendo tal vez que su trabajo sobre la forma poética resultaría inevitablemente alterado en la traducción, le permite una libertad absoluta a su traductora, desapropiándose por completo de la reescritura de su texto en lengua meta. Paradójicamente, la actitud contraria es la que toma la Yourcenar autora con sus traductores (más aun cuando se trate de lenguas que ella domina), e incluso en entrevistas, como la que le realizó Shusha Guppy para *The Paris Review* en 1987.

Una vez elegido el texto, es necesario que el traductor tenga un conocimiento profundo sobre las cuestiones que aborda el texto fuente para que se expresen de manera clara y precisa en su producción. Antes de abocarse a los textos que integrarían *Fleuve Profond*, *Sombre Rivière*, Yourcenar publicó el ensayo “Le problème noir aux EEUU 1619-1964”, que luego integró el prefacio del volumen de traducciones y que equivale a un cuarto del libro. A ello se suman auxiliares, como fue un amigo librero para la comprensión del griego moderno y más aun del argot usado por Kavafis.

Con respecto a la traducción en sí, a la hora de plantearse las estrategias a seguir, es importante pensar qué imagen se tiene en mente del lector del texto meta. En el caso de Yourcenar, tanto para sus originales como para sus traducciones, considera un lector al que hay que explicarle el texto, ya sea porque no lo puede comprender o, al menos, no como ella quisiera. Esta parece ser la causa por la que no solo realiza precisiones sobre el sentido que quiso transmitir en prólogos, sino que, en el caso de *The Waves* interviene en la construcción de las oraciones, transformando frases exclamativas al terminarlas con puntos suspensivos, agregando paréntesis, eliminando repeticiones (colocadas por la autora del original de manera conciente), para remarcar sentidos que no parece considerar que el lector pueda comprender *comme il faut* si no se explicitan. La traductora justificaría esta intervención sobre el original, como señala Gallart, afirmando que más que la escritura, lo esencial era la visión. Otras operaciones que realiza tienen que ver con la forma. Si bien había traducido a los poetas griegos antiguos en verso, defendiendo incluso el respeto a la forma del original, no dudó luego en reescribir los poemas de Kavafis en prosa porque, en este caso, no era la prosodia lo más importante, en aparente contradicción con sus elecciones anteriores. Otras opciones suponen la búsqueda del registro exacto (la necesidad de una lengua popular que no fuera ningún dialecto francés para los *Negro Spirituals*) pero también de la palabra justa. Respecto de la traducción al inglés de los títulos de *Le Labyrinthe du Monde*, considera que la literaridad no es una opción válida para transmitir la misma sensación: la ironía sutil de *Souvenirs Pieux* se transforma en *Dear Departed* y *Archives du Nord* (¿qué imagen se representa en la mente del lector anglófono la evocación al norte?) ha

sido cambiado por una línea de una canción de Bob Dylan, “Blowing in the Wind”, que cree que define muy bien el espíritu de su padre, sobre cuya figura se centra este tomo.

El último paso es la evaluación de la traducción: ¿Cuáles han sido los aciertos y los desaciertos presentes en el texto meta? Jean Darbelnet considera satisfactorio el trabajo llevado a cabo por Yourcenar con las traducciones provenientes de la lengua inglesa. Su análisis se limita a lo puramente lingüístico, es decir, a que los semas que se presentan en el texto fuente encuentren su equivalente más aproximado en la lengua meta. En cambio, aquel que realiza Counihan se centrará en las limitaciones que los esquemas mentales pertenecientes a la cultura propia le imponen a Yourcenar a la hora de comprender la Otreidad. Al pensarlos en relación con los *Lieder* alemanes u otras formas literarias europeas, su traductora se permitió deformar y alterar el sentido de los *Negro Spirituals* para así presentarlos según su propia percepción.

A modo de conclusión, si sus producciones como traductora pueden resultar en parte cuestionables, es porque ante todo es la voz del autor original la que se escucha en el texto, en vez de hacerle un lugar en la lengua y en la concepción del mundo propias. Más que presentar la Otreidad, lo que busca es mostrar su visión del mundo; más que un puente con el otro, la afirmación del yo que traduce y, en el gesto, la reafirmación de su lugar en la Literatura. ¿Acaso no decía ya Alexis que de lo que uno habla siempre es de sí mismo?

BIBLIOGRAFÍA

- Blot, J. (1971): *Marguerite Yourcenar*. París: Éditions Seghers.
- Counihan, F. (1997): “Les traductions américaines de M. Yourcenar”. En: *Marguerite Yourcenar, écritures de l'autre*. Québec: XIZ éditeur, Col. Documents.
- Darbelnet, J. (1979): “Marguerite Yourcenar et la traduction littéraire”. En *Études littéraires*, abril, pp. 51-63.
- Gallart, M. (2009): “Sobre L'art de traduire yourcenariano y su práctica traductológica”. En <<http://mgallart.blogspot.com>>.
- Guppy, S. (1995): “Marguerite Yourcenar” en *Confesiones de escritores. Narradores I*. Buenos Aires: El Ateneo, pp. 159-175.
- Yourcenar, M. (1997): *Les Yeux Ouverts*. París: Bayard.

FRASEOLOGISMOS SOMÁTICOS DEL ESPAÑOL RIOPLATENSE

SELECCIÓN Y PROPUESTA DE TRADUCCIÓN AL ALEMÁN

Analía Cuadrado Rey

Universidad Politécnica de Valencia (España)

Departamento de Lingüística Aplicada

ancuare@upvnet.upv.es

La traducción de unidades fraseológicas supone siempre un reto para el traductor por su difícil identificación, además de que no siempre existe un equivalente exacto en la lengua meta y el material lexicográfico es en algunos casos insuficiente.

El objeto del presente trabajo consiste en estudiar las unidades fraseológicas del español de Argentina que no están recogidas en el *Diccionario de la Real Academia Española* y que, con escasas excepciones, están presentes en los diccionarios bilingües de la combinación alemán-español. Dada la amplitud del corpus hemos decidido presentar aquí ejemplos de fraseologismos somáticos y proponer una traducción al alemán.

En un primer momento hemos utilizado como base de referencia para la elaboración de nuestro corpus de unidades fraseológicas propias del español de Argentina el *Diccionario de hispanoamericanismos no recogidos por la Real Academia* de R. Renaud (2006); en una segunda etapa hemos completado con ejemplos de uso tomados del *CORDE* (Corpus diacrónico del español) y del *Diccionario del habla de los argentinos* de la Academia Argentina de Letras. Seguidamente comprobamos la presencia y traducción de las unidades fraseológicas seleccionadas en los principales diccionarios bilingües: el *Diccionario de las lenguas españolas y alemanas* de Slabý, Grossmann e Illig (2002) y el *Langenscheidt Handwörterbuch Spanisch* (2001). A continuación hemos hecho propuestas de traducción al alemán para las unidades fraseológicas presentadas.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de la presente investigación consiste en estudiar las frases del español de Argentina que no están recogidas en el *Diccionario de la Real Academia Española* y que, con escasas excepciones, están presentes en los diccionarios bilingües de la combinación lingüística español-

alemán. Dada la extensión de este trabajo hemos decidido centrarnos en los fraseologismos del español de Argentina que contienen lexemas referidos a las partes del cuerpo humano o animal.

Consideramos que uno de los mayores problemas de traducción lo constituyen las unidades fraseológicas, debido a las referencias históricas o socioculturales idiosincrásicas que encierran. En ocasiones, incluso la actitud del propio traductor “ante lo que considera como más idiosincrásico y particular de la comunidad de origen, y, por tanto, de difícil o imposible traducción a la comunidad meta” (Corpas 2003: 213), puede impedir una traslación fluida de los contenidos fraseológicos de una lengua a otra.

Debemos tener también en cuenta la dificultad agregada que entraña el escaso tratamiento de las unidades fraseológicas propias del español de América en los diccionarios bilingües, dificultándose así también el acceso a su aprendizaje.

Por estos motivos nos proponemos crear una base de datos con las frases propias del español de Argentina, analizar su inclusión en los diccionarios monolingües y bilingües de la combinación español y alemán y ofrecer una traducción de ellas.

Fraseología. Estado de la cuestión.

El término *fraseología*, acuñado por Bally en 1905, será empleado por la lingüística soviética para designar tanto al conjunto de fenómenos fraseológicos como a la disciplina que los estudia. Señala Ruiz Gurillo (1997a: 33-34) que no todos los estudiosos partían del mismo punto de vista; algunos se ocuparon en sus investigaciones de determinar las relaciones que las UFS manifestaban con otros subsistemas de la lengua, principalmente con el léxico y el sintáctico pero también con la estilística, donde la fraseología encontraba un espacio propicio para dar explicación de los efectos comunicativos causados por sus unidades en un texto. Unos optaron por propugnar su independencia y otros por hablar de interrelaciones con ciertos subsistemas como Bally en 1909 y Gläser en 1986.

Se ha pasado con el correr de los años de una concepción amplia, que consideraba la fraseología como apéndice de la lexicología, a una interpretación estricta o reducida de su volumen, que ha potenciado su independencia. Esto quiere decir que como disciplina autónoma fue consecuencia de la reducción progresiva de su ámbito de estudio. De los grupos equivalentes a palabras, sintagmas, frases, etc., se pasó a una fraseología que presta atención en general a las estructuras que son conmutables por palabras o sintagmas.

Otros autores, como es el caso de Coseriu (1986 [1964]), no se planteaban la independencia de la fraseología, sino que explicaban sus unidades partiendo de la lexicología con la que, evidentemente, comparten un buen número de relaciones: sus unidades pueden reducirse, en general,

al lexema o palabra; establecen relaciones de sinonimia, antonimia, etc.; se conciben en bloque como las unidades simples y muestran una autonomía similar a la de las palabras, a pesar de estar formadas por varias de ellas.

No obstante las similitudes expuestas, algunos investigadores soviéticos, reseñados por Ruiz Gurillo (1997a: 33-44) como Cernyseva en 1973 y Čermak en 1988, insisten en afirmar que el comportamiento de las unidades fraseológicas es diferente al de las unidades léxicas ya que deben considerarse, además, los aspectos relativos a su sintaxis, a su formación interna o a su etimología. Es decir, que se está tratando con unidades que no son estrictamente lexicológicas ni sintácticas, sino fraseológicas. No obstante, les resulta arduo propugnar su absoluta autonomía.

Creemos que la fraseología debe entenderse como un punto de síntesis de varios ámbitos. Por eso, en el estudio de sus unidades no podemos dejar de hablar de sintaxis, porque ante todo son combinaciones de palabras (Zuluaga 1980: 19). Existe además una afinidad léxica con la palabra, ya que las unidades fraseológicas se reproducen en bloque (Coseriu 1986) y manifiestan relaciones de sinonimia, antonimia, etc. Siendo, a su vez, un proceso de creación léxica, las unidades fraseológicas muestran relación con la morfología, sin olvidar que sus formantes, más que verdaderas palabras deben considerarse morfemas. Por último, no podemos dejar de subrayar el importante rol que cumple, dentro de la pragmática, la riqueza expresiva en estas unidades.

LA FRASEOLOGÍA EN LOS DICCIONARIOS

Las UFS se encuentran registradas en los diccionarios pues forman parte del caudal léxico de una lengua, es decir, que existe una relación natural entre la fraseología y la lexicografía. No hay que olvidar que los primeros estudios de fraseología surgieron, precisamente, a la luz de los problemas prácticos que planteaba la confección de diccionarios.

El primer hecho destacable en cuanto a la inclusión de la fraseología en los diccionarios es que ninguno de los que he adoptado para la selección de somatismos argentinos concede a los elementos fraseológicos una entrada propia. Por eso, el trabajo de selección consistió en buscar, en cada uno de los lemas de los diccionarios consultados, los fraseologismos somáticos y transcribirlos tal como aparecían para completar el *corpus*.

LOS SOMATISMOS

Por lo que a su formación léxica concierne, el rasgo fundamental del somatismo es el de contener por lo menos un sustantivo que designa una parte u órgano del cuerpo humano o animal. Desde una perspectiva semántico-funcional, los somatismos, además de servir de refuerzo

expresivo para referirnos a situaciones o comportamientos humanos, se caracterizan generalmente por el hecho de acentuar la riqueza lingüística de un idioma.

Para la descripción de los somatismos desde una perspectiva semántica, tomo la definición en tres niveles de Mellado Blanco (2004):

- a) *Nivel 1*: significado primario y directo de los componentes por separado, todo somatismo, en virtud de su componente base somático, es parte integrante del campo léxico-semántico ‘partes y órganos del cuerpo humano’.
- b) *Nivel 2*: significado recto o literal, resultado de la suma de cada uno de los componentes del FR. “Cuanto más cercano está este nivel semántico al significado fraseológico global, menos figurado y más transparente es”.
- c) *Nivel 3*: significado fraseológico global, es decir, el conjunto de significados fraseológicos de una lengua de acuerdo con principios onomasiológicos (campos conceptuales). Por último, las relaciones paradigmáticas de los constituyentes somáticos pueden establecer series fraseológicas basadas en la repetición de un determinado componente base. A este fenómeno se refiere Mellado Blanco (2004) con el término *rasgos tipológicos* que “[...] alude a los rasgos semánticos que se repiten en varios somatismos de una serie fraseológica y que vienen determinados a partir del propio significado denotativo del componente principal”. Asimismo, Carneado Moré y Tristá (1983) reconocen la existencia de estos rasgos comunes a muchas lenguas, ya que como es sabido, los elementos léxicos que integran las unidades fraseológicas denotan las principales características vitales del hombre y el medio en que este se desenvuelve y, en efecto, los lexemas nucleares de los fraseologismos han perdido en gran parte su significado recto, pero este queda como orientador, más o menos transparente, de las asociaciones creadas. Esta investigadora llega a concluir que prácticamente todos los somatismos del español de Argentina con los lexemas somáticos tienen una motivación transparente. En un primer momento he utilizado como base de referencia el *Diccionario de hispanoamericanismos no recogidos por la Real Academia* de R. Renaud (2006) para elaborar el corpus de frases propias del español de Argentina. En una segunda etapa de mi trabajo he decidido ocuparme de aquellas unidades fraseológicas que contienen un lexema referido a una parte del cuerpo humano o a las que contienen alguna referencia al léxico animal. El criterio utilizado para elegir este tipo de frases en este proyecto de investigación es su frecuencia de uso en el español de Argentina. Por las propuestas de traducción al alemán presentadas y elaboradas a partir de consultar de las siguientes obras: *Duden II Redewendungen* (Scholze-Stubenrecht, Worsch; 2008), *Wörterbuch der deutschen Idiomatik* (Drosdowski, Scholze-Stubenrecht; 1992) y de *Synonymwörterbuch der deutschen Redensarten* (Schemann; 1992).

Frase	Propuesta de traducción
Estar con el Jesús en la boca	<i>Jm. ist Bang ums Herz</i>
Hacerse el burro	<i>Sich anstellen</i>
Entrar / salir como carancho en el nido	<i>Sich fühlen wie ein Fisch im Wasser</i>
Hacerse el chancho rengo	<i>Die faule Ganz spielen</i>
Estar / ser como chanchos	<i>Ein Herz und eine Seele sein</i>
Apelar a las de gaviota	<i>Sich aus dem Staub machen</i>
Hacer ojo lerdo	<i>Ein Auge zudrücken</i>
Meter la pata hasta el garrón	<i>Ins Fettnäpfchen treten</i>
Hacerse mala sangre	<i>Sich graue Haare wachsen lassen</i>

Los resultados de la investigación presentada aquí demuestran que las frases propias del español de Argentina que contienen lexemas referidos a partes de la anatomía humana o animal no están recogidos en el *Diccionario de la Real Academia Española*, apenas dos de ellas están registradas en el *Diccionario del uso del español* y la misma situación se repite en el caso de los diccionarios bilingües alemán-español, como son el *Diccionario de las lenguas alemanas y españolas* de Slabý, Grossmann e Illy y el *Diccionario Langenscheidt (Handwörterbuch Spanisch)* apenas tres frases.

Queremos destacar que este estudio no pretende exhaustividades sino ser una primera aproximación al estudio sobre la fraseología en la Argentina y una propuesta de traducción al alemán.

Concluimos diciendo que el hecho de que el traductor no pueda contar con una obra donde consultar el significado de estas frases dificulta su tarea y no favorece la enseñanza y el aprendizaje de las mismas. Esta situación me lleva a plantear las bases de una futura investigación, a fin de poder salvar esta dificultad que subyace a la traducción de frases relacionadas con el español de Argentina.

BIBLIOGRAFÍA

- Burger, H. (2003): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlín: Erich Schmidt Verlag.
- Cámara Aguilera, E. (2007): “La traducción de textos literarios y su recepción dentro de distintas culturas hispánicas”. En: *Estudios de traducción y recepción*. León: Servicio de Publicación, Universidad de León, pp. 111-119.

- Cantera Ortiz de Urbina, J. (2000): “Locuciones, giros y modismos del español y su correspondencia en francés”. En: Corpas Pastor, G. (ed. e introd.) *Las lenguas de Europa: estudios de fraseología, fraseografía y traducción*. Granada: Comares, pp. 431-454.
- Carneado Moré, Z. V. / Tristá, A. M. (1983): *Estudios de fraseología*. La Habana: Instituto de Literatura y Lingüística, Academia de Ciencias de Cuba.
- Casares, J. (1992) [1950]: *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: CSIC.
- Castillo Carballo, M. A. (2000): “Lingüística de corpus y fraseología: algunas consideraciones sobre las locuciones verbales”. En: Corpas Pastor, G. (ed. e introd.) *Las lenguas de Europa: estudios de fraseología, fraseografía y traducción*. Granada: Comares, pp. 95-126.
- Corpas Pastor, G. (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Corpas Pastor, G. (2000): “Acerca de la (in)traducibilidad de la fraseología”. En: Corpas Pastor, G. (ed. e introd.) *Las lenguas de Europa: estudios de fraseología, fraseografía y traducción*. Granada: Comares, pp. 483-522.
- Corpas Pastor, G. (ed. e introd.) (2000): *Las lenguas de Europa: estudios de fraseología, fraseografía y traducción*. Granada: Comares.
- Coseriu, E. (1962) [1952]: “Sistema, norma y habla”. En: Coseriu, E. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos, pp. 11-113.
- Ducrot, O. / Todorov, T. (2000) [1974]: *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Haensch, G. / Omeñaca, C. (2004): *Los diccionarios del español en el siglo XXI*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Haensch, G. / Werner, R. (2000): *Diccionario del español de Argentina. Español de Argentina-Español de España*. Madrid: Gredos.
- Martínez López, J. A. (1995): “La fraseología del español. Acercamiento morfosintáctico, semántico y pragmático”. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Mellado Blanco, C. (2000): “Formas estereotipadas de realización no verbal en alemán y español: los cinegramas desde un enfoque contrastivo-histórico”. En: Corpas Pastor, G. (ed. e introd.) *Las lenguas de Europa: estudios de fraseología, fraseografía y traducción*. Granada: Comares, pp. 389-410.
- Mellado Blanco, C. (2004): *Fraseologismos somáticos del alemán*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mogorron Huerta, P. (2004): “Los diccionarios electrónicos, fraseológicos, perspectivas para la lengua y la traducción”. En: Cifuentes, J. L. / Azorín, D. (eds.): *E.L.U.A.*, 12. Alicante, Universidad de Alicante.
- Mogorron Huerta, P. (2005): “As locuções verbais nos dicionários”. En: *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 7, Xunta de Galicia, pp. 149-176.
- Nord, C. (1995): *Einführung in das funktionale Übersetzen. Am Beispiel von Titeln und Überschriften*. Tübingen / Basel: Francke.

- Pilz, K. D. (1978): *Phraseologie. Versuch einer interdisziplinären Abgrenzung, deutschen Gegenwartssprache*. Göttingen: Alfred Kümmerle.
- Ruiz Gurillo, L. (1997): "Aspectos de fraseología española". En: *Cuadernos de Filología, Anexo XXIV*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Schlaefer, M. (2002): *Lexikologie und Lexikographie. Eine Einführung am Beispiel deutscher Wörterbücher*. Berlín: Erich Schmidt Verlag.
- Seco, M. / Andrés, O. / Ramos, G. (2004): *Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles*. Madrid: Aguilar.
- Wotjak, G. (1983): "En torno a la traducción de unidades fraseológicas (con ejemplos tomados del español y el alemán)". En: *Linguistische Arbeitsberichte*, 40, pp. 56-80.
- Wotjak, G. (1992): "Spanisch: Phraseologie". En: Holtus, G. / Metzeltin, M. / Schmitt, Ch. (eds.): *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, 6, 1. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, pp. 125-131.
- Zuluaga, A. (1999): "Traductología y fraseología". En: *Paremia*, 8, pp. 537-549.

Diccionarios

- Academia Argentina de Letras (2008): *Diccionario del habla de los argentinos*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Buitrago, A. (2003): *Diccionario de dichos y frases hechas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Haensch, G. / Werner, R. (2000): *Diccionario del español de Argentina. Español de Argentina-Español de España*. Madrid: Gredos.
- Maldonado, C. (ed. y dir.) (1996): *Diccionario de uso del español actual*. Madrid: SM.
- Renaud, R. (2006): *Diccionario de hispanoamericanismos no recogidos por la Real Academia*. Madrid: Cátedra.
- Seco, M. / Andrés, O. / Ramos, G. (2004): *Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles*. Madrid: Aguilar.
- Slabý, R. J. / Grossmann, R. (2002): *Wörterbuch der spanischen und deutschen Sprache*. Wiesbaden: Brandstetter Verlag.

LA FIGURA DEL HÉROE

DEL POEMA ÉPICO AL CÓMIC

Mónica B. Cuello

Instituto Superior de Profesorado “Pbro. Dr. A. M. Sáenz” /
Universidad Nacional de Lanús

lic_mcuello@yahoo.com.ar

El héroe constituye una figura central en la literatura, la cual lo caracteriza como un varón ilustre, famoso por sus proezas. La cultura popular a través de películas, historietas y novelas gráficas también lo rescata dándole a menudo el nombre de superhéroe y es esta denominación la más familiar entre adolescentes, jóvenes y adultos. Es desde este ángulo que me propongo abordar textos académicos. El objetivo del presente trabajo es ver cómo el estudio de los textos antes mencionados, muy conocidos por los estudiantes, nos posibilita abordar con ellos luego la enseñanza de textos académicos, en particular el poema épico anglosajón Beowulf.

En primer lugar para cumplir acabadamente con este objetivo es preciso considerar la investigación realizada por Joseph Campbell (1949), quien en su libro *El héroe de las mil caras* indaga, a la luz de los postulados de C. G. Jung, las similitudes entre las tradiciones orientales y occidentales, primitivas, antiguas y modernas y descubre patrones comunes en la caracterización de la aventura del héroe.

Según Campbell (1949: 53 y sig.) la aventura mitológica del héroe recorre un camino común. Este camino está representado por la fórmula *separación, iniciación y retorno*, al cual le da el nombre de *monomito*. El héroe inicia su aventura desde el mundo cotidiano y se dirige a una región de prodigios sobrenaturales donde, al enfrentarse con fuerzas poderosas, ganará una victoria decisiva; luego de esto él regresa con un conocimiento más acabado de sí mismo y la fuerza para otorgar dones a sus hermanos. Como ejemplos de estas figuras podemos mencionar a Prometeo, Jasón, Eneas, y Buddha, entre muchos otros.

Las etapas de la *separación, iniciación y retorno* pueden estar divididas en estos posibles pasos, a saber:

La separación

- La llamada a la aventura: cuando el héroe descubre su vocación.
- La negativa al llamado: este llamado no atendido convierte a la aventura en una negativa.
- La ayuda sobrenatural: una inesperada asistencia que recibe el héroe. Esto representa la fuerza protectora y benigna del destino.
- El cruce del primer umbral: el primer paso dentro de lo inexplorado. La aventura es, siempre y en todas partes, pasar del velo de lo conocido a lo desconocido.
- El vientre de la ballena: el paso por el umbral es un tránsito a una esfera de renacimiento, simbolizada por el vientre.

La iniciación

- El camino de las pruebas: estos peligros reales o psicológicos deben ser enfrentados por el héroe solo.
- El encuentro con la diosa: la figura mitológica de la Madre Universal le otorga al cosmos los atributos femeninos de la primera presencia, nutritiva y protectora.
- La mujer como tentación.
- La reconciliación con el padre: en la mayor parte de las mitologías coexisten en equilibrio las imágenes tanto de misericordia y gracia como de justicia e ira por parte del padre y a menudo de la madre.
- Apoteosis: es el estado divino al que llega el héroe después de haber atravesado su camino. Esta es la liberación potencial que está dentro de cada uno y que se obtiene a través del heroísmo.
- La gracia última: esta dádiva final otorgada al héroe está proporcionada a su estatura y a la naturaleza de sus deseos. Es simplemente un símbolo de energía vital.

El retorno

- La negativa al regreso: la responsabilidad de regresar es a veces rechazada y el héroe elige retirarse del mundo.
- La huida mágica: si la gracia ha sido obtenida a pesar de la oposición de su guardián, el héroe emprende en este último estadio una huida.

- El rescate del mundo exterior: en algunos casos el héroe necesita la ayuda del mundo exterior para regresar de su aventura.
- El cruce del umbral del regreso: los dos mundos –el divino y el humano– son en realidad uno. El reino divino es en realidad una dimensión olvidada del mundo que conocemos, la exploración de este mundo encierra todo el sentido de la hazaña del héroe. En el regreso el héroe tiene que manifestar su mensaje.
- La posesión de los dos mundos: al volver de su aventura el héroe se enriquece con el conocimiento que obtuvo en la dimensión divina y que puede aplicar a la dimensión humana.
- Libertad para vivir: este es el fruto del pasaje y del regreso.

En segundo término se considera la figura del superhéroe. Esta muestra un personaje de ficción con fuerza o habilidades físicas notables que realiza valerosas proezas en beneficio de la comunidad. Las historias de superhéroes son la forma dominante en las historietas americanas, tanto es así que estos términos pueden considerarse casi sinónimos (Strinati 2004).

Las características más salientes de estos héroes son:

- Un sólido código moral, que a menudo incluye un rechazo a matar o a utilizar armas mortales.
- Una clara motivación, que puede ser la responsabilidad (Spiderman), un llamado formal (Mujer Maravilla), un venganza contra los criminales (Batman), una firme creencia en la justicia y la ayuda desinteresada (Superman), entre otros.
- Una identidad secreta que protege al superhéroe y a sus más allegados de posibles ataques enemigos.
- Un traje especial, que le permite ocultar su identidad.
- Un símbolo que lo representa y afecta su nombre, su traje y sus pertenencias.
- Un grupo de personajes: sus familiares, amigos, asistentes, pareja, que conocen o no su identidad secreta.
- Un grupo de enemigos con los cuales a menudo se enfrenta. Frecuentemente y a medida que la historia se desarrolla los superhéroes se enfrentan con supervillanos.
- Una fortuna considerable o un empleo que les permite flexibilidad horaria.
- Una historia que explica cómo adquirió sus poderes o habilidades, y su motivación para volverse un superhéroe.

En cuanto al poema épico, un largo texto narrativo sobre las hazañas de héroes o caballeros, este posee diversas características, entre las que se destacan:

- Tener una figura central con poderes sobrenaturales.
- Descripciones claras y realistas.
- Aventuras y también desventuras.
- Travesías plagadas de peligros.

Además de los antes mencionados, se deben agregar otros detalles como grandes pasajes de diálogo o narración, saludos elaborados, repeticiones, largos discursos, digresiones, entre otros.

Si aplicamos el modelo desarrollado por Campbell al héroe épico y al superhéroe, podemos observar que tienen elementos en común. Ambos comparten un código de valores, poseen fuerza sobrenatural, enfrentan peligros, constituyen un modelo para la comunidad a la cual pertenecen. Si nos detenemos a pensar acerca de las etapas que recorre el héroe: la separación, la iniciación y el retorno, descubrimos que son las mismas. Estas similitudes nos brindan a los docentes valiosas herramientas para encarar el aprendizaje de un poema épico desde otro lugar y nos plantean un desafío. El desafío de investigar y aprender acerca de estas narraciones de superhéroes, lo que nos coloca en el lugar del alumno y desde ya ubica a este en una posición privilegiada ya que, seguramente, tiene un amplio conocimiento sobre el tema.

Al realizar este ejercicio podemos hacerlo a la luz del modelo propuesto por Pope (1998: 72). En él, a la hora de estudiar un texto considera: el contexto de producción, el contexto de recepción, el texto y por último la/s relación/es que el texto establece con el resto del mundo. A modo de ejemplo consideremos dos personajes: Beowulf y Batman, sus contextos de producción son el mundo anglosajón del siglo IX y Estados Unidos de los años cuarenta, un país emergiendo de una severa crisis económica y financiera, con graves problemas de crimen y corrupción. El contexto de recepción se caracteriza por ser una comunidad de lectores que vive en un mundo postmoderno, estudia este pueblo europeo del siglo IX y lee las aventuras del hombre murciélago. Los textos son un poema épico y una historieta, con las características propias de cada género, pero con protagonistas y antagonistas que tienen muchos puntos en común: la lucha entre el bien y el mal, un espíritu de venganza y un deber hacia la comunidad. Vale la pena destacar que los monstruos que constituyen los antagonistas en el género épico han devenido en villanos. Esto se debe a que si bien el concepto de monstruo es el mismo, los miedos que representa han cambiado a través del tiempo. En cuanto a las relaciones que los textos establecen con el mundo, podemos notar que hay temas comunes en ambos: la justicia, la venganza, la ambición, la figura del buen o mal gobernante, la necesidad de reestablecer un orden, entre otros.

Desde mi experiencia, este modo de abordar estos textos supone varias cosas. En primer lugar, en mi opinión, desplaza al docente del centro de la escena áulica como fuente de conocimiento y coloca en este al docente y al alumno ya que deben compartir sus saberes para construir otro nuevo. En segundo término, enriquece los modos de leer, ya que ambos textos requieren de un lector que sepa interpretar digresiones, figuras del lenguaje, referencias intertextuales y, en particular las historietas, leer imágenes. Y finalmente, demitifica la concepción de que un texto antiguo tiene poca relevancia para un lector moderno y, de este modo, construye un puente que permite establecer un dialogo entre textos aparentemente tan diversos y nos permite, como lectores, descubrir que estas diferencias desaparecen para revelar a hombres ordinarios, que al aceptar su misión, hacen extraordinario su mundo cotidiano.

BIBLIOGRAFÍA

- Campbell, J. (1949): *El Héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nelmes, J. (ed.) (2001): *An Introduction to Film Studies*. Londres: Routledge.
- Pope, R. (1998): *The English Studies Book*. Londres / Nueva York: Routledge.
- Strinati, D. (2004): *An Introduction to Theories of Popular Culture*. Londres / Nueva York: Routledge.

ACCESIBILIDAD A LOS MEDIOS Y TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL

EL CASO DEL SUBTITULADO PARA PERSONAS SORDAS EN LA ARGENTINA¹

Claudia Gabriela D'Angelo

Universidad de Buenos Aires

gdangelo@yahoo.com

A riesgo de citar la Constitución Nacional se puede afirmar que es indudable que Argentina tiene una larga tradición en realizar acciones que garantizan el acceso pleno de todos sus habitantes a la vida social. Así lo demuestra el hecho de que nuestro país estuviera entre los primeros del mundo en tomar medidas concretas orientadas a que las personas con discapacidad pudieran ejercer su derecho a acceder a la cultura ya que las primeras normativas se remontan a 1997. Actualmente, las leyes nacionales marco de todos los temas de accesibilidad son la Ley 22.431 que otorgó jerarquía constitucional a los Tratados y Convenciones sobre Derechos Humanos, la Ley 26.378 que aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006 y la Ley 26.522 de Servicios Audiovisuales que incluye en su artículo 66 la obligatoriedad de garantizar que los contenidos sean accesibles a audiencias con discapacidades sensoriales.

Si bien el cumplimiento de estas normas implica atender cuestiones técnicas relacionadas con su implementación, es la materialidad textual de los medios que se incorporarán lo que determinará si estos elementos cumplen o no con su propósito. Este trabajo es parte de una investigación más amplia cuyo objetivo es realizar un estudio de campo para luego redactar lineamientos que se observen a nivel nacional entendiendo que accesibilidad es, sobre todo, una práctica discursiva. Específicamente este trabajo presenta la investigación que se llevó a cabo para la preparación de los materiales para el estudio de preferencias.

Las características y la forma de la práctica discursiva (PD) que sirva para efectivamente garantizar la accesibilidad dependen del tipo de discurso, de la audiencia y del medio. Por *tipo de discurso* se hace referencia a las expresiones culturales en sí: largometrajes, representaciones

¹ Investigación dirigida por la Trad. Claudia Gabriela D'Angelo (UBA) y co-dirigida por la Dra. María Massone (CIAFIC-CONICET).

teatrales en sala, espectáculos callejeros, expresiones culturales al aire libre, contenidos televisivos programados o en vivo, etcétera. Y dado que, según el compromiso que asumimos como sociedad a partir de nuestra legislación, el objetivo es que estas expresiones culturales sean accesibles a todas las audiencias es necesario tener en cuenta las particularidades de esas audiencias y es ineludible trabajar de manera conjunta y que se los consulte. En el caso de los discursos audiovisuales, la accesibilidad para las personas ciegas se posibilita a través de la audiodescripción y para las personas sordas, el caso particular que nos ocupa, incluye subtítulos en español e interpretación en lengua de señas argentina (LSA).

En síntesis, este trabajo es parte de un estudio de preferencias orientado a investigar las especificidades que debería tener el subtítulo de contenidos audiovisuales pregrabados, específicamente cinematográficos, dirigido a personas sordas de nuestro país. La investigación se realiza en estrecha colaboración con la Confederación Argentina de Sordos (CAS), cuenta con financiamiento del Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA) y con el apoyo del Instituto Nacional contra la Discriminación (INADI).

En términos generales, los subtítulos son prácticas discursivas que incorporan al discurso audiovisual textos adicionales con objetivos específicos atendiendo a las restricciones espacio-temporales de su soporte (Díaz Cintas 2003). Los textos pueden ser una traducción de diálogos (subtítulo interlengua que implica un proceso de traducción), una transcripción y/o adaptación de los diálogos (subtítulo intralengua) y la transcripción de los diálogos adaptada y con información adicional (subtítulo para personas sordas, traducción intersemiótica). Conjuntamente con la interpretación en LSA, estos últimos son el objeto de esta investigación.

El corpus consiste en 30 segmentos de 10 minutos de largometrajes de cine nacional de distintos géneros.

Dado que los subtítulos permanecen en pantalla durante un tiempo determinado es indispensable que las audiencias puedan leerlos y ver la película en ese lapso. Por ende, la velocidad de lectura de la audiencia es un factor importante.

La investigación para la preparación de los materiales se realizó en diferentes etapas. Primero, se desgrabaron los segmentos y se subtuló a texto completo contra sonido (S1). A partir de estos materiales, se calculó el tiempo de lectura del S1 y se contrastaron estos resultados contra los tiempos de velocidad de lectura (TL) previamente estudiados. Y, finalmente, se editaron los subtítulos y se incorporó la información adicional ajustando el texto total al TL estimado (S2).

El siguiente ejemplo corresponde al largometraje *Un novio para mi mujer* de Juan Taratuto e ilustra un caso de subtítulo a texto completo contra sonido (S1)

Sonido: La temperatura en la ciudad es de 37° C.

SI: La temperatura en la ciudad es de 37° C.

Vale decir que los tiempos de entrada y salida de audio y de textos del subtítulos son idénticos:

Entrada 00:00:03:19 - Salida 00:00:05:23.

El cálculo del tiempo de lectura del SI se realizó dividiendo el tiempo de permanencia del subtítulo en pantalla expresado en segundos y cuadros (hh:mm:ss:cc) a partir de la diferencia entre el tiempo de entrada y el tiempo de salida por la cantidad total de palabras, independientemente de la cantidad de caracteres de los lexemas. En el ejemplo anterior sería:

La temperatura en la ciudad es de 37° C.

Entrada 00:00:03:19 - Salida 00:00:05:23

Cantidad de palabras: 8

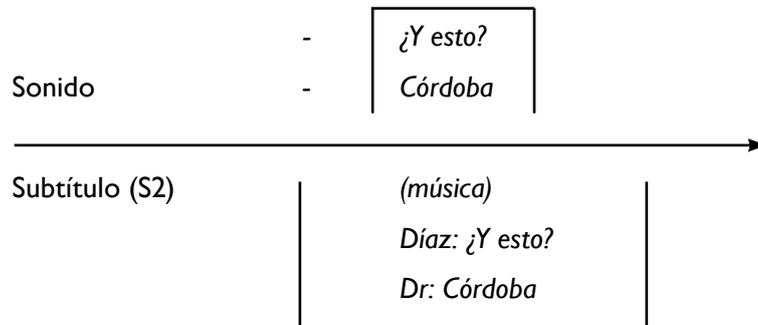
Tiempo de lectura: 222 palabras por minuto (ppm)

Es importante destacar que los resultados de las pruebas de velocidad del estudio exploratorio parten de un mínimo de 80 ppm. Pero a pesar de lo desalentador que puede resultar este dato, es muy significativo porque confirma dos cuestiones: 1) la necesidad ineludible de incorporar la interpretación en LSA y 2) la importancia de los subtítulos con fines didácticos para la comunidad sorda.

Luego se procedió a describir y analizar las características sonoras del segmento a fin de determinar qué información adicional era relevante para la comprensión del largometraje: indicación de elementos suprasegmentales tales como jadeos o acentos regionales, información acerca del nombre del intérprete de una canción, distinción de los diferentes usos de las bastardillas convencionalizados en los subtítulos interlengua, forma de indicación de los elementos sonoros. Para esto se recurrió a una grilla de análisis de discursos multimodales (D'Angelo 2007).

Para la redacción del S2 se amplió el tiempo de permanencia de los subtítulos contra imagen, se incluyó información adicional y se editó el texto transcrito originalmente a fin de adaptarlo a los

parámetros de velocidad de lectura. El siguiente ejemplo corresponde al largometraje *Tiempo de valientes* de Damián Szifrón.



A continuación se enumeran e ilustran algunas estrategias de edición del texto S1 a fin de reducir su extensión previamente a la incorporación de la información adicional que contendrá el texto S2.

1. Preferencia de formas verbales simples sobre las perifrásticas.

Mañana voy a ir a tu casa

Mañana iré a tu casa.

2. Eliminación de muletillas, aposiciones y operadores pragmáticos de comprobación de canal, relación con el interlocutor.

Digamos / una cisterna, o sea un tanque / ¿me entienden?

3. Eliminación de algunas marcas de modalización, enfáticos, mitigadores.

Te amo tanto.

Te amo.

El siguiente fragmento corresponde al documental *Sed, invasión gota a gota* de M. Martínez e ilustra la disminución del volumen de texto a partir de la edición:

La reserva de agua dulce es entre 40.000 y 50.000 km³. Es suficiente para abastecer, digamos, a toda la población del mundo, que son 6.000 millones de habitantes durante 200 años. A 100 litros / día por habitante. Para que ustedes tengan una idea también, ese volumen es equivalente a una cisterna, o sea un tanque, no'cierto, que tuviera la superficie de la Capital Federal, de Buenos Aires, que son 200 km², y que tuviera 200 kilómetros de altura. (Total: 79 palabras).

La reserva de agua dulce es 40-50 mil km³. Suficiente para abastecer a toda la población del mundo durante 200 años. A 100 litros / día por habitante. Ese volumen es equivalente a un tanque igual a la superficie de Buenos Aires: 200 km² por 200 km de altura. (Total: 49 palabras).

En base al estado del área y a las preferencias relevadas en una consulta exploratoria entre miembros de la CAS, se privilegió la siguiente información adicional:

- Identificación de personajes mediante alguna de las siguientes opciones: colores, nombres completos, iniciales, direccionalidad: *Luis a María*.
- Identificación de la procedencia de las voces adicionales: pensamientos de narradores que aparecen en pantalla, narradores en off, personajes que narran, etcétera. Se considera que este es un aspecto estrechamente ligado al campo de la alfabetización visual cuya incorporación será gradual y deberá reevaluarse progresivamente.
- Identificaciones de los elementos sonoros: música, ruidos.

Con estos resultados se elaboró el subtítulo para sordos (S2) y en base al S1 y la información adicional explicitada en español se filmó la interpretación en LSA, lengua de la comunidad sorda. La interpretación en LSA la realizó un lingüista sordo de elección de la CAS en base a textos preparados por las investigadoras.

En síntesis, los resultados de esta investigación se utilizaron para preparar los materiales que se utilizarán para la investigación de preferencias que se llevará a cabo en cinco jornadas de trabajo. Específicamente, las personas sordas de la Argentina tendrán la posibilidad de elegir de qué manera quieren que les redactemos la práctica discursiva que les proporcionará la información adicional que necesitan para acceder, por ejemplo, a nuestra cinematografía. Posteriormente, en base a estos resultados se redactará una guía de procedimientos para la práctica profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- D'Angelo, C. G. (2007): *Análisis del discurso multimodal audiovisual*. Bogotá: Congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED).
- Días Cintas, J. (2003): *Teoría y práctica de la subtitulación. Inglés-Español*. Madrid: Ariel.
- Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la República Argentina. Información legislativa. En: <<http://www.infoleg.gov.ar>> [Último acceso: 03-2010].

FILMOGRAFÍA

- Bauer, T. (2005): *Iluminados por el fuego*. Argentina / España: Canal+ España / INCAA et al.
- Espina, R. (2008): *Luca*. Argentina: Baraka Cine.
- Martínez, M. (2005): *Sed, invasión gota a gota*. Argentina: INCAA et al.
- Szifrón, D. (2005): *Tiempo de valientes*. Argentina: 20th Century Fox de Argentina et al.
- Taratuto, J. (2008): *Un novio para mi mujer*. Argentina: INCAA et al.

ASPECTOS LEXICAIS DA INFLUÊNCIA DAS MATRIZES ÉTNICAS PORTUGUESAS, INDÍGENAS E AFRICANAS NA ALIMENTAÇÃO BRASILEIRA

Aurora de Jesus Rodrigues

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil) /
Universidade Braz Cubas (Brasil)

aurorajesus@uol.com.br

Esta comunicação situada na área de ensino do português para estrangeiros, tem por tema o estudo dos aspectos lexicais da influência das matrizes étnicas portuguesas, indígenas e africanas na alimentação brasileira. A análise da diversidade dos hábitos alimentares de um determinado grupo social permite-nos reconhecer os dados de sua história e as várias contribuições que ele recebeu no curso de todo o seu desenvolvimento. Uma das várias possibilidades que nos faculta a reconstituição desse percurso histórico e cultural pode ser realizada pelo levantamento do seu universo vocabular relacionado com a alimentação diária. O Brasil, país continental foi e continua a ser influenciado pelos diferentes povos que aqui fixaram seus usos e costumes, sobretudo no que se refere à preparação dos seus alimentos. O presente trabalho tem por objetivo enfocar as principais contribuições lexicais referentes à alimentação brasileira das matrizes étnicas portuguesas, indígenas e africanas, participantes do processo de colonização. Esse levantamento da contribuição lexical exercida por essas etnias na alimentação será enfocado numa visão histórica e cultural, segundo os estudos de Regina Célia Pagliuchi da Silveira, para determinarmos as principais causas da aquisição de determinados hábitos alimentares por parte da população brasileira. Na primeira metade do século XX, Pottier trata da formalização teórica para duas disciplinas linguísticas, a saber: lexicologia e lexicografia. A lexicologia tem por objeto a descrição e tipificação das lexias; já a lexicografia tem por objeto a elaboração de dicionários utilizando como critério a frequência de uso de uma palavra em suas diferentes normas de atualização consideradas de prestígio. Esta diferença foi possível, na medida em que Pottier propôs o modelo teórico de lexia de forma a rever a noção de morfema e de lexema do estruturalismo francês. A inovação consiste na inserção da Semântica chamada por ele unidade semema para incorporar o conteúdo dos signos linguísticos. A primeira dimensão compreende a tripartição do signo binário estruturalista significado e significante, numa dimensão fonológica com atualização fonética da pronúncia para compreender a sua parte significante. A

segunda dimensão seria semântica e relativa ao conteúdo de significado da lexia, ele não chama de signo o semema. Um semema por sua vez também é tripartido: categorema que são os semas genéricos, comida tem por categorema o alimento elaborado que tem por fim alimentar as pessoas. O semema enquanto conjunto de semas específicos da base alimentar do brasileiro é o arroz e o feijão, os demais componentes são chamados mistura, variando de região para região, conforme as tradições culturais dos povos que habitam as diferentes regiões do nosso país e semas individuais que compreendem a avaliação positiva ou negativa de cada pessoa. Para o autor, a 3ª dimensão do signo é sintática e compreende as regras gramaticais que formalizam as lexias, por exemplo, em substantivo, adjetivo, verbo, advérbio. O exemplo básico de Pottier é o seguinte: I. O homem capta algo do mundo e em sociedade constrói um conceito *no* e *pelo* discurso: “água que cai do céu” este conceito é estruturado em semantema, categorema –fenômeno atmosférico, semema, semas específicos, mudança térmica que provoca a mudança do estado gasoso em estado líquido–, semas individuais –a chuva é um bem ou um mal. A dimensão sintática incorpora uma nova semia de forma a construir o substantivo chuva, o adjetivo chuvoso e o verbo “chover” que se formalizam na dimensão fonológica pelos seus respectivos fonemas que passam a adquirir categorias mórficas. Para Pottier, dependendo de a língua estar em uso ou não a lexia adquire novas dimensões. Enquanto unidade memorizável, a designação dada é lexia. Enquanto norma de uso, ocorre o vocábulo que é dicionarizado a partir do critério prestígio, em outros termos, o vocábulo é a lexia em estado de dicionário. Ao uso efetivo da lexia designamos palavra e está situada no ato da enunciação. Do vocábulo foram retirados semas individuais e incorporados semas sociais culturais, a palavra é ressemantizada no texto para se expandir por relações interlexicais, na dimensão coesiva do texto. Isto posto, este trabalho trata das designações vocabulares relacionando-as às lexias enquanto unidades memorizadas e à ressemantização na dimensão da palavra. Tem-se por pressuposto que as comidas de um povo são uma das linguagens que traduzem sua estrutura social e cultural. O Brasil sofreu sua influência de vários povos que consciente ou inconscientemente graças às tradições, fixaram seus usos e costumes. Tem-se também por pressuposto uma dialética entre o social e o individual. O social guia o individual pelos usos e costumes, mas o individual modifica o social pela criatividade. No caso do social nacional, a base alimentar do brasileiro é o arroz com feijão, esta comida está presente no cotidiano das mesas dos brasileiros e foi trazida pelos portugueses. No caso do arroz, por Macau, na China, e o feijão já encontrado nos índios latino-americanos. O hábito de se alimentar com o porco, é europeu e se explica, pois este animal oferece uma contribuição alimentar. A gordura para fazer o arroz e o feijão e para cobrir a carne cozida para conservá-la. Ao se fritar a gordura, resta o torresmo que é uma base alimentar até hoje. As partes mais duras são picadas para elaboração de linguças que se comem tanto frescas, fritas ou guardadas sobre o fogão de lenha, tornando-se defumadas e pré-cozidas. O senhor comia e até hoje os brasileiros comem essas partes da cabeça, as peles, os ossos dos pés e o

rabo. Estas partes serviam para alimentar os escravos que não recebiam a carne. Muitos recebiam, através da mucama que servia os escravos, a carne que vinha na parte inferior do prato fundo e sobre ela era colocado angu feito de água, farinha de milho, de influência indígena, além da gordura do porco e o sal. Para que o patrão não soubesse que o escravo se alimentava como ele, a mucama cobria os pedaços de carne com angu. Até hoje no Brasil usa-se como expressão o clichê: “Embaixo desse angu tem caroço”, que contém culturalmente a semia relativa a alguém estar sendo enganado. Como já foi exposto, as partes descartadas do porco eram servidas aos escravos. Nesse caso, o feijão –hábito alimentar era diversificado em espécies e cores como até hoje o é em nosso país. O feijão mais caro é o branco e que é introduzido na cozinha francesa cujo prato mais famoso chama-se *cassoulet*. Dependendo das regiões geográficas e climáticas, as espécies de feijão variam muito. No nordeste, o feijão fradinho é a base do acarajé baiano, ou seja, da miscigenação da cultura africana com a comida do português brasileiro. Todavia nos diferentes plantios de feijão, no Brasil, sempre há grãos de feijão preto que são descartados e muitas vezes chamados de marinheiros por estarem navegando de plantação para plantação. Dessa forma, o que era descartado tornava-se a base da alimentação do escravo e o feijão preto passou a sê-lo. O arroz importado da Ásia era a comida do patrão. Sobravam para os escravos, que viviam no Brasil, o feijão preto, os pés de porco, os focinhos, os rabos e o couro que eram salgados a fim de não estragarem. Estas partes destinadas a fornecer proteínas aos escravos, passaram a ser cozidas no feijão preto, tornando-se um hábito alimentar do brasileiro que é a feijoada. Nas regiões do nordeste, onde não havia o feijão preto, a feijoada era feita com feijão fradinho ou moreninho de grãos pequenos. Nesse sentido, as regiões povoadas por africanos escravos instauram uma comida, que, pela tradição cultural, torna-se representativa dos hábitos alimentares brasileiros. Como os escravos não comiam arroz, isto só ocorre mais tarde com as plantações de arroz no país, toma-se emprestado da cultura indígena, a mandioca utilizada de forma cozida, frita ou triturada em farinha, pois aprendem a ralar a mandioca com os indígenas e depois a torram em grandes tachos no fogão a lenha, a fim de que ela não mofe e possa ser guardada. Nessa miscigenação, a feijoada para ser fortalecida pelo carboidrato passa a ser servida com a farinha de mandioca. Essas raízes históricas vão se modificando em cada contemporaneidade de forma que há, algum tempo, constitui-se um prato típico brasileiro que compreende: feijão preto (em algumas regiões de outro tipo) cozido com pés, rabos, focinhos, couro do porco e acrescido de carne de primeira, salgada com lombo, costelas, língua, linguiça de vários tipos. Esse prato é servido com arroz branco (influência portuguesa), farinha de mandioca (influência indígena), e a couve que é verdura típica portuguesa disseminada nas regiões mineiras portuguesas de extração do ouro e pedras preciosas de Minas Gerais. Como o Brasil é um país tropical e equatorial foi inserido o hábito do uso da laranja que é adstringente da gordura do porco, somando-se a ela o uso do molho de tomate (origem americana), com cebola picada (de origem europeia) e a pimenta (de origem africana e americana). Como se preten-

deu demonstrar, um estudo das comidas típicas brasileiras poderá contribuir com os estudos culturais do brasileiro de forma a dar para o aluno de português brasileiro, elementos culturais novos que o levará a tomar consciência da cultura da sua língua nativa. Logo a identidade do EU se constrói a partir da identidade do OUTRO e é nisso que se embasa o enfoque interculturalista no ensino de línguas para estrangeiros.

BIBLIOGRAFIA

- Câmara Cascudo, L. da (1983): *História da Alimentação no Brasil*. 2 Vols. Belo Horizonte / São Paulo: Ed. Itatiaia / Ed. da USP.
- Ditadi, C. A. da S. (1998): “Feijoada completa”. Em: *Revista Gula*, 67, outubro. São Paulo.
- Pagliuchi Silveira, R. C. P. (2003): “A designação da culinária como identidade cultural”. Em: *Anais do 51º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo*. Taubaté.
- Pottier, B. (1992): *Sémantique générale*. Paris: Presses Universitaires de France.

POR UMA TRADUÇÃO CRÍTICA DE *MORALITÉS LÉGENDAIRES*, DE JULES LAFORGUE

Andressa Cristina de Oliveira

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Brasil) /
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - FCLAr (Brasil)

profandressa@superig.com.br

Sabemos que a maioria dos escritores simbolistas dedicou-se à poesia. Jules Laforgue, porém, dedica-se também à prosa na obra *Moralités Légendaires*, onde faz variações sobre temas conhecidos. Laforgue passara por um “período de incubação”, entre junho de 1885 e abril de 1886, quando não escrevera versos, mas havia composto as *Moralités*. Anteriormente, o poeta tentara escrever um romance, porém, declarou que não estava destinado a esse *métier*. Ele revelou que o que sabia fazer era poesia, não prosa. Nesse período de crise interna, o poeta proclama seu desejo de fazer arte pura e de ser original a qualquer preço. As *Moralités Légendaires* compõem-se de sete novelas, dentre elas “Hamlet ou les suites de la piété filiale”, “Le miracle des roses”, “Lohengrin, fils de Parsifal”, “Salomé”, “Persée et Andromède, ou le plus heureux des trois”, “Pan et la Syrinx, ou l’invention de la flûte à sept tuyaux” e “Les deux Pigeons”. Nessas novelas, o poeta francês mostra sua necessidade de buscar o original e o novo, fazendo empréstimos, buscando efeitos fônicos, que constituem sua “maneira de dizer”, que tecem a obra e atestam que Laforgue, mesmo aí, faz trabalho de poeta, e de poeta simbolista e moderno. A tonalidade irônica que dá às suas novelas explica sua modernidade.

Laforgue usou amplamente sua erudição, seu conhecimento de mundo, suas leituras, com o intuito de criar uma obra nova, no sentido baudelaireano, isto é, nas palavras de Friedrich (1991) reunindo gênio poético, inteligência crítica, dissonância, idealidade vazia, fantasia criativa e deformação. Laforgue dedicou-se a ironizar os grandes autores e obras de sua época, sob a influência, ainda, de Schopenhauer e Hartmann. Ao escolher como hipotexto, no dizer de Genette (1982), as obras de Saxo Grammaticus, Shakespeare, Flaubert, Heine, Mallarmé, Wagner, mitos provenientes das tradições greco-romana, judaico-cristã, hindu, tão ao gosto dos simbolistas/decadentistas, alcançou a distância crítica criada por sua ironia, dando grande contribuição à modernidade.

Serviu-se da técnica irônico-pungente, gírio-pomposa, chulo-ingênuo, como definiu Wilson (2004) em *O Castelo de Axel*. O poeta situou-se fora do círculo exclusivista da linha “sério-esté-

tica” do Simbolismo, fazendo parte daquela que seria uma espécie de “prima pobre”, recessiva e desprezada.

A obra *Moralités Légendaires* foi traduzida no Brasil em 1989 e publicada pela editora Iluminuras. Procuramos, sem sucesso, outras traduções em língua portuguesa. Como nossa pesquisa de pós-doutorado consiste na realização de uma tradução crítica das *Moralités* por meio de notas para que se torne mais acessível ao leitor comum, não pudemos deixar de ler a primeira tradução e, nela, encontramos algumas questões que merecem ser discutidas. Primeiramente, pensemos no termo “tradução”. O que significa?

Segundo Laranjeira (1993: 15-16):

[...] etimologicamente, traduzir (do latim, trans + ducere), significa levar através de. [...] O que se leva? Informação? Emoção? Imagem? Cada resposta implicaria ver o ato tradutório como uma atividade preferencialmente intelectual (conceitual-abstrata), ou psico-emocional, ou físico-sensitiva, o que iria determinar e diferenciar os processos e os resultados. Levar através de –implica ainda que se responda a indagações de natureza circunstancial: De onde? Para onde? Mediante o quê?

Após uma leitura atenta e aprofundada da tradução brasileira das *Moralités Légendaires* pudemos observar que os tradutores não atentaram para as especificidades da tradução literária. Para Sotiropoulou-Papaleonidas (apud Laranjeira 1993: 123),

[...] a fidelidade em tradução é dinâmica. É a resultante de uma tensão existente entre forças que, por serem antagônicas, equilibram-se sem anular-se. É a resultante harmônica da contradição entre o Mesmo e o Outro enfim reunidos, fundidos, sem que com isso cada um venha a perder as suas características próprias.

Primeiramente, pudemos ver na obra traduzida que os tradutores não respeitam a fidelidade lingüístico-estrutural, que, na visão de Laranjeira (1993: 127):

[...] é o cuidado que deve ter o tradutor em preservar ou recuperar, no seu trabalho de reescritura, os jogos de significantes da cadeia original (nos níveis sintático e prosódico das classes morfológicas, léxico, fônico, etc.) na medida em que constituam bases em que se apóia a significância. Assim, as reiterações fonéticas ou sintáticas, as anomalias e agramaticalidades são índices importantes da manifestação textual do poético e como tais devem ser vistas, tratadas e trabalhadas pelo tradutor. Em suma, a fidelidade lingüístico-estrutural impõe que se traduza o que é marcado por marcado, o que não é marcado por não-marcado, o que é figura por figura, o que não é figura por não-figura. Assim, um texto cuja sintaxe esteja marcada por inversões, elipses, quiasmos, paralelismos, repetições deve traduzir-se por um texto cuja sintaxe mantenha essas marcas. Por outro lado, uma sintaxe simples, direta do original deve corresponder a uma sintaxe simples e direta na tradução.

Laforgue trabalha a emotividade dos sons, de acordo com as teorias de Maurice Grammont. Na novela “Hamlet ou les suites de la piété filiale” há um momento em que o personagem Hamlet conhece Ofélia/Kate, a atriz de teatro, e a repetição do som [a] é recorrente para provocar riso, surtir um efeito cômico. Infelizmente, na tradução, este efeito somente seria preservado se houvesse uma mudança no texto. Em nossa tradução, demonstramos a perda deste efeito por meio de nota explicativa.

Comment! Encore une Ophélie dans ma potion! Oh! Cette usurière manie qu’ont les parents de coiffer leurs enfants de noms de théâtre! Car Ophélie, ce n’est pas de la vie ça! Mais de pures histoires de planches et de centièmes! Ophélie, Cordélie, Lélia, Coppélia, Camélia! Pour moi, qui ne suis qu’un paria, n’auriez-vous pas un autre nom de baptême (de Baptême, entendez-vous!), pour l’amour de moi (Laforgue 1996: 50).

- Como? Mais uma Ofélia em minha poção! Oh! essa usurária mania que têm os pais de ornar seus filhos com nomes de teatro! Pois Ofélia não se encontra na vida! Mas nas histórias teatrais em suas centésimas representações! Ofélia, Cordélia, Lélia, Copélia, Camélia! Para mim, que sou somente um pária, não teríeis outro nome de batismo (de Batismo, bem-entendido), por meu amor? (id., tradução nossa).

A obra de Laforgue é de difícil acesso, mesmo traduzida, ao leitor comum. O poeta dialoga com vários autores e artistas, bebe em várias fontes, mostra-nos suas influências literárias. Se o leitor não conhece suas fontes, suas leituras, torna-se difícil o entendimento da obra do poeta.

Segundo Arrojo (1986: 41),

[...] o foco interpretativo é transferido do texto, como receptáculo da intenção “original” do autor, para o intérprete, o leitor, ou o tradutor. Isso não significa, absolutamente, que devemos ignorar ou desconsiderar o que sabemos a respeito de um autor e de seu universo quando lemos ou traduzimos um texto. Significa que, mesmo que tivermos como único objetivo o resgate das intenções originais de um determinado autor, o que somente podemos atingir em nossa leitura ou tradução é expressar nossa visão desse autor e de suas intenções.

Por outro lado, Arrojo (1986: 77) coloca, ainda, que “quanto mais bem informado for o leitor, quanto melhor conhecer sua comunidade cultural, quanto melhor conhecer a obra do poeta que pretende ler, quanto maior for a sua prática como leitor de poemas, melhor e mais bem sucedida será sua leitura”. Ela também diz que o mesmo se aplica a qualquer outro texto, pois para que um leitor possa ‘ler’ criticamente esse texto, também é necessário que esteja informado acerca dos pressupostos e concepções científicas da comunidade que o produziu e que conheça as convenções que devem reger sua leitura. É preciso sempre ter em mente que “aprender a ‘ler’ envolve [...] muita leitura, muita pesquisa, muita aquisição de informação e, acima de tudo, um espírito crítico muito aguçado, além de uma curiosidade persistente e difícil de ser satisfeita. Mas, ao mesmo tempo em que aprende a ‘ler’, o tradutor/aprendiz deve tam-

bém aprender a ‘escrever’, com o mesmo cuidado e com a mesma persistência daqueles que se preparam para ser escritores” (Arrojo 1986: 77).

As *Moralités Légendaires* de Jules Laforgue são de cunho paródico, irônico e poético e, assim sendo, seu entendimento torna-se um tanto dificultado para o leitor. Ora, dessa maneira, propomo-nos fazer uma tradução crítica dessas novelas de Laforgue, tentando tornar a leitura do simbolista francês acessível àqueles que não conhecem suas fontes. Vale citar, aqui, o que significa ‘crítica’, segundo Ezra Pound (apud Arrojo 1986): “vem do verbo grego *krinô*, que significa, de um lado, separar, distinguir, discernir, interpretar e, de outro, avaliar, julgar, decidir, acusar, condenar”. Nesse leque de acepções, já estão devidamente caracterizadas as duas vertentes do empenho crítico: a analítica ou interpretativa, e a judicativa ou decisória. Elas se fazem também presentes no domínio da crítica de tradução, ora conjuntamente, como é de desejar, ora divorciadas uma da outra, o que é de lamentar. Lembremos que Jules Laforgue, além de ter feito empréstimos nas tradições mais diversas (judaico-cristã, greco-romana, hindu, pertencentes a um patrimônio cultural, em seus contemporâneos, na música, na pintura, etc.), parodia esses temas ironicamente e, ainda, sob a luz das teorias pessimistas de Schopenhauer e Hartmman. Dessa forma, no trecho abaixo reproduzido, se o leitor não conhece Saxo Grammaticus não completará o circuito semântico do texto:

Entre as duas janelas, dois retratos de corpo inteiro; em um deles, Hamlet, vestido de dândi, com um polegar passado em seu cinturão de couro cru, o sorriso atraente do fundo de uma penumbra sulfurosa; no outro, seu pai, coberto com uma bela armadura nova, o olhar maroto e faunesc, seu finado pai o rei Horwendill, irregularmente falecido em estado de pecado mortal e do qual Deus tenha a alma segundo sua misericórdia bem conhecida [...] Gerutha, mãe de Hamlet, e seu marido atual, o usurpador adúltero e fratricida Fengo, ambos modelados por um polegar pleno de verve vingadora e o coração puerilmente atravessado por uma agulha, grande coisa! No fundo da alcova, um chuveiro, ai de mim! (Laforgue 1996: 44, tradução e ênfase nossos)

Aqui, se o leitor não conhece a obra *Trois Contes* do escritor francês Gustave Flaubert, também não realizará a operação semântica necessária:

Um dia, logo ao amanhecer, Hamlet foi à caça. A premeditação, dessa feita, mantivera-o desperto durante toda a noite (a noite, que é boa conselheira). Armado, o máximo possível, de excelentes alfinetes, começou por espetar os escaravelhos que a Providência lhe colocava no caminho, deixando-os em seguida entregues à própria sorte. Arrancou as asas das fúteis borboletas, decapitou lesmas, arrancou as patas traseiras dos sapos e das rãs, salpicou de pólvora um formigueiro e ateou-lhe fogo, recolheu diversos ninhos chilreantes nas moitas e os abandonou ao curso do rio mais próximo, para que pudessem conhecer a região. (Laforgue 1996: 60, tradução nossa)

Na tradução para o português da editora Iluminuras os tradutores também não se preocuparam com um meio de “transcriar” as palavras-valise, que ficam incógnitas ao leitor, além de,

segundo a teoria analítica de tradução de Antoine Berman (1985), recorrerem à racionalização, à clarificação e ao alongamento:

[...] *O rancoeurs ennuiverselles! expériences nervicides, nuits martyrisées! – Aime-moi à petit feu, inventorie-moi, massacrilege-moi!* (Laforgue 1996: 161, grifos nossos).

[...] *Ó rancores de tédio universal! experiências nervicidas, noites martirizantes! Ama-me em fogo lento, inventaria-me toda, massacra-me, massacra-me num sacrilégio!* (Laforgue 1989: 79, ênfase nosso).

Podemos vislumbrar outro exemplo em: “*Je vous salue, Vierge des nuits, plaine de glace, que votre nom soit béni entre toutes les femmes [...]*” (Laforgue 1996: 134, ênfase nosso) que assim ficou na tradução da Iluminuras: “Eu vos saúdo, Virgem das noites, *cheia de graça*, que vosso nome seja abençoado entre todas as mulheres [...]”. Em nossa tradução, abrimos uma nota para explicar a relação entre “*plaine de glace*” e “*pleine de grâce*”.

Na publicação da Iluminuras contabilizamos a supressão da tradução de uma novela –“*Les deux pigeons*”–, que foi publicada como anexo na edição crítica, várias tendências deformadoras que vão contra o texto original, isto é, eliminando pronomes, recompondo frases e seqüências de frases de maneira a arrumá-las conforme uma certa idéia de ordem de um discurso, o alongamento, tornando a tradução bem maior que o original, a supressão de palavras, expressões, frases e até de trechos de parágrafos e, sobretudo, o empobrecimento quantitativo e qualitativo das estruturas sintáticas em geral.

Nossa tradução crítica em andamento não visa solucionar totalmente estes problemas, mas torná-los conhecidos do leitor.

BIBLIOGRAFIA

- Arrojo, R. A. (1986): *Oficina de tradução*. São Paulo: Editora Ática.
- Berman, A. et al. (1985): *Les tours de babel*. Mauvezin: Editions Trans / Europ / Repress.
- Friedrich, H. (1991): *Estrutura da lírica moderna*. Trad. de M. M. Curioni. São Paulo: Duas Cidades.
- Genette, G. (1982): *Palimpsestes*. Paris: Éditions du Seuil.
- Laforgue, J. (1989): *Moralidades Lendárias*. Trad. de H. Ramanzini e M. Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Iluminuras.
- Laforgue, J. (1996): *Moralités Légendaires*. Paris: Fleuron.
- Laranjeira, M. (1993): *Poética da tradução*. São Paulo: Edusp / Fapesp.
- Wilson, E. (2004): *O castelo de Axel*. Trad. de J. P. Paes. São Paulo: Companhia das Letras.

DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLE: PORQUÊ? COMO?

Sónia Dias Mendes

Instituto Camões (Buenos Aires)

soniacdmendes@gmail.com

EUROPA. MUNDOS MULTILINGUES, MULTICULTURAI: DESAFIOS EDUCATIVOS.

“O mundo em que vivemos é cada vez mais complexo e multicultural” (Peres 2006: 120); com efeito, “a maior parte dos Estados-Nação modernos formaram-se com base na hipótese de que são, ou deviam ser, culturalmente homogêneos. Contudo a realidade é totalmente oposta a esta presunção, pois actualmente os estados monoétnicos são mais excepção do que regra (Stavenhagen 1996: 221 citado por Bizarro / Braga 2004: 65).

Perante esta realidade, urge (re)inventar não só uma nova realidade política e social como também educativa, sendo, para isso, necessário repensar o papel da escola e a acção dos professores (Peres 2006) através da implementação de projetos interculturais que integrem de modo prioritário os 4 pilares da educação para o século XXI enunciados por Jacques Delors: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser* (Bizarro / Braga 2004: 65). Com efeito, “a preparação dos cidadãos, em geral, e dos jovens, em particular, para o diálogo intercultural tem-se assumido como um dos vectores essenciais das políticas educativas europeias” (Bizarro / Braga: 57).

PLURILINGUISMO E COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

Se procedermos à análise dos objetivos políticos definidos pelo Conselho da Europa (2001), presentes no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)*, verificaremos que, no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, as directrizes político-educativas incitam à tomada de medidas que promovam o interculturalismo, isto é, o conhecimento, compreensão e o respeito por outras línguas e culturas com vista a uma comunicação mais eficaz com o Outro.

Assim, o Conselho da Europa (2001) propõe, a par das competências comunicativas em língua (linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas), o desenvolvimento das denominadas competências gerais, que incluem para além de outras capacidades, a consciência intercultural. Passemos

a enunciarlas: (i) o *saber* (conhecimento declarativo), que engloba o conhecimento do mundo; o conhecimento sócio-cultural e a consciência intercultural, isto é, o “conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” (p.150); (ii) o *saber-fazer* (capacidades e competências de realização) que contempla, igualmente, o desenvolvimento das capacidades interculturais; (iii) o *saber-ser* (competência existencial), isto é, os factores pessoais relacionados com as personalidades individuais e que se caracterizam pelas atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos que contribuem para a identidade pessoal e, finalmente, (iv) o *saber-aprender* (competência de aprendizagem) que mobiliza as três competências supramencionadas e que pode ser entendida como “saber como ou estar disposto a descobrir o outro, quer o outro seja outra língua, outra cultura, outras pessoas quer sejam novas áreas do conhecimento” (p. 33).

Ao aprender línguas estrangeiras e culturas outras, o aprendente torna-se, então, plurilingue, na medida em que desenvolve “uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais” (Conselho da Europa 2001: 273) fazendo interagir os diferentes saberes, saber-fazer e saber-ser como falante com recurso às diferentes línguas que conhece (Bizarro / Braga 2004: 62), desenvolvendo assim, uma competência pluricultural, logo, a interculturalidade.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, POSTERIOR FORMAÇÃO DOS ALUNOS

Tendo em consideração o contexto acima descrito, a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI exige “que a formação de professores capacite os formandos para compreenderem a sua própria cultura e as outras culturas” (Bizarro / Braga 2004: 66). Preparados para o “papel de mediadores entre a primeira e a segunda (terceira ou quarta) línguas/culturas”, os professores melhor poderão preparar os seus alunos para funcionar em sociedades globais e multiculturais de forma intercultural (p.66) e melhor capacidade terão para “fazer face à imprevisibilidade das situações de diversidade linguística e cultural, ensinar e fazer interagir os aspectos socioculturais e responder à heterogeneidade cultural” (Grosso 2006: 263).

NÍVEIS DE AQUISIÇÃO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

O desenvolvimento da competência intercultural é um processo de aprendizagem que ocorre ao longo de toda a vida e que tem início na sensibilização para a reflexão cultural. Como processo que é, a aquisição desta competência desenvolver-se-á em diferentes etapas, quer no decurso da aprendizagem de uma ou mais línguas estrangeiras quer através das experiências pessoais dos falantes. Hofstede (1991) e Berninghausen (2003) distinguem, no desenvolvimento

da competência intercultural, 4 estádios que o professor de (P)LE/formador de professores deverá (tentar) proporcionar na sua acção pedagógica (citados por Clapeyron 2004: 7-9).

Os autores começam por enunciar o que denominam de *nível da construção da consciência de si* (ou *nível afectivo*), fase que está directamente relacionada com a reflexão sobre a cultura. Para além da descoberta sobre a sua cultura, neste estádio, o aprendente/formando deverá adquirir consciência acerca das muitas identidades que habitam o seu Eu (a título de exemplo, identidades étnica, sócio-cultural, religiosa, geracional, profissional, etc.) e do facto de, socialmente, pertencer a vários grupos (Hofstede 1991; Berninghausen 2003 citados por Clapeyron 2004). Com efeito, “a educação intercultural, na escola, começa quando o professor ajuda o educando a descobrir-se a si mesmo. Só então este poderá pôr-se no lugar do outro e compreender as suas reacções, desenvolvendo empatias” tendo presente que “a diferença não está no Outro, mas no EU que existe em cada indivíduo” (Bizarro / Braga 2004: 58). A aula intercultural representa, assim, um encontro entre, pelo menos, duas culturas, a do Outro e a própria (Schmidt 2004), mas também um encontro entre as várias identidades e culturas que representam a língua materna dos alunos uma vez que esta é “uma realidade multicultural, um espelho multifacetado de identidades e culturas” (Capucho 2006: 208).

Um segundo nível proposto pelos autores supramencionados seria o denominado *nível de transmissão de conhecimento* (ou *nível cognitivo*), domínio em que é transmitido e adquirido conhecimento sobre os valores, formas de pensar, aspectos linguísticos e aspectos não-verbais da própria cultura e da cultura do Outro. O terceiro *nível* seria o de *competência social* (ou *nível comunicativo*), fase em que o aprendente/formando adquire a capacidade para lidar com e resolver contradições, conflitos e tensões recorrendo à comunicação; *saber-ouvir* e *mudança de perspectiva* convertem-se em palavras-chave desta fase. Finalmente, é-nos proposto o *nível da competência em acção* (isto é, *do exercício das capacidades interculturais em termos comportamentais*) e que diz respeito à capacidade do aprendente/formando para analisar a cultura própria e a estrangeira e de conscientemente promover encontros com o diferente (Hofstede 1991; Berninghausen 2003 citados por Clapeyron 2004).

UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA, DUAS CULTURAS

Durante muito tempo, o professor de língua estrangeira centrou o seu trabalho no conteúdo linguístico deixando de lado os factores sócio-culturais que intervêm no uso da língua. Como nos diz Martín (2005: 81), “*se trataba entonces de enseñar formas lingüísticas para hablar y escribir con corrección [...] poniendo en peligro, quizás, el éxito comunicativo en una situación real*”, não havendo a consciência de que para o desenvolvimento de uma boa competência linguística esta teria de ser enquadrada numa competência comunicativa mais abrangente, onde incluiríamos a competência intercultural (Martín 2005: 81).

Apesar de a componente cultural ser já integrada, a par dos aspectos linguísticos, no ensino-aprendizagem de LEs, parece-nos importante destacar que aquela que, ainda e frequentemente, é incluída nos manuais de LE e visível na acção do professor é o que poderíamos denominar de “big C” culture ou culture one, isto é, as artes, música e literatura (Schumm 2008). Trata-se de uma cultura *objectiva* na medida em que é aprendida formalmente nas escolas e universidades e partilhada conscientemente por uma dada sociedade¹. Aquela que ainda permanece “esquecida”² nas aulas de LE, denominada de “little c” culture ou culture two, corresponde às crenças e valores (Schumm) e expressa-se geralmente de forma implícita e não-verbal numa dada sociedade, correspondendo, então, à componente *subjectiva* da cultura³; será, então, fulcral contemplar na educação intercultural a cultura *subjectiva* (“little c” culture/culture two) porque através desta poderemos transmitir e suscitar a compreensão dos valores e crenças do Outro com vista à comunicação eficaz entre pessoas oriundas de diferentes culturas.

UMA LÍNGUA, DIVERSAS LÍNGUAS, TEXTOS DIVERSOS

Em contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, devemos igualmente atentar ao facto de a LE comportar em si várias línguas: a científica, a língua de sala-de-aula, a língua gramatical, a língua literária, a língua do dia-a-dia, a língua dos gestos e da mímica, entre outras e ter presente que estas formas linguísticas representam –para além das culturas *objectiva* e *subjectiva*– uma forma de expressão de uma sociedade e de uma cultura, com os seus pensamentos e sentimentos próprios. Estas muitas línguas materializam-se em textos (falados, impressos, escritos à mão, imagens, etc.), que fazem parte da sociedade e que sem os quais a comunicação social e (inter)cultural não existiria (Schmidt 2004). Trabalhar textos em LE, nas suas diferentes manifestações discursivas, significa, então, trabalhar a língua de forma intercultural, sobretudo quando durante esse trabalho, os alunos/formandos são confrontados com a (necessidade de) compreensão da diferença e de resolução de mal-entendidos (Schmidt 2004).

Salienta, neste contexto, Martín (2005) que “*el verdadero enriquecimiento lingüístico-comunicativo vendrá no por el análisis de determinados textos sino por las redes y asociaciones que establecemos entre ellos, yendo más allá de la mera forma textual*” (p. 86); assim, para além da aprendizagem de novas palavras e estruturas frásicas, o trabalho com textos autênticos oferece a possibilidade de relacionar essas mesmas palavras e estruturas com diferentes realidades da cultura e da língua (Schmidt 2004) uma vez que a última “não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas [...] também um meio de acesso a manifestações culturais” (Conselho da Europa 2001: 25).

1 Learn about objective culture (Em: <<http://www.irc-international.com/SupplementsObjective>>).

2 Aspas nossas.

3 Subjective culture (Em: <<http://www.irc-international.com/SupplementsSubjective>>).

Em síntese, e respondendo objectivamente à pergunta que intitula esta comunicação, o desenvolvimento da competência intercultural: Porquê? Porque habitamos e representamos a diversidade. Como? Através do auto-conhecimento e das línguas estrangeiras.

BIBLIOGRAFIA

- Bizarro, R. / Braga, F. (2004): "Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: Novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras". Em: Deper (org.): *Homenagem ao Prof. Doutor António Ferreira de Brito*. Porto. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 57-69.
- Capucho, M. F. (2006): "Para uma europa multilingue: Intercompreensão e metodologias das línguas vivas". Em: Bizarro, R. (org.): *Como abordar... a escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, pp. 207-215.
- Claperyon, P. (2004): "Interkulturelle Kompetenz in der sozialpädagogischen Arbeit". Em: Perspective: Berufliche Qualifizierung für Flüchtlinge in Schleswig-Holstein (org.): *Interkulturelle Kompetenz in der pädagogischen Praxis. Eine Einführung*. Kiel: Flüchtlingsrat Schleswig-Holstein, pp. 5-15.
- Conselho da Europa (2001): *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Grosso, M. J. (2006): "O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural". Em: Bizarro, R. / Braga, F. (orgs.): *Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora, pp. 262-266.
- Martín, A. M. R. (2005): "De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: Conceptos, metodología y revisión de métodos". Em: *Porta Linguarum*, 3, pp. 79-94.
- Peres, A. N. (2006): "Educação intercultural e formação de professores". Em: Bizarro, R. (org.): *Como abordar... a escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, pp. 120-132.
- Schmidt, R. (2004): "Interkultureller Unterricht in der Zweitsprache Deutsch". Em: Perspective: Berufliche Qualifizierung für Flüchtlinge in Schleswig-Holstein (org.): *Interkulturelle Kompetenz in der pädagogischen Praxis. Eine Einführung*. Kiel: Flüchtlingsrat Schleswig-Holstein, pp. 16-31.
- Schumm, J. (2008): "Intercultural Communication in the English Classroom: Reflections of an EFL teacher". Em: <<http://www.tea4teachers.org/>> [Último acesso: 15-01-2010].

Sites utilizados

- <<http://www.irc-international.com/>> [Último acesso: 15-01-2010].
- <<http://www.acidi.gov.pt/>> [Último acesso: 15-01-2010].

CONSTRUYENDO COMUNIDAD

EL DESAFÍO DE DESARROLLAR ESTÁNDARES PARA LA EDUCACIÓN DE DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS

Gabriel Díaz Maggioli

Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente (Uruguay)

gabrieldiazmaggioli@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La educación de docentes en Uruguay está centralizada en una Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD) de la cual dependen 32 centros de estudio de grado y uno de posgrado. La DFPD, a su vez, depende del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), ente autónomo que reporta directamente al Poder Ejecutivo. La DFPD coordina los cursos de formación de Maestros, Profesores y Maestros Técnicos que se desempeñan en los diferentes subsistemas de la ANEP, realizando docencia a nivel de grado y posgrado, investigando en enseñanza y llevando a cabo tareas de extensión a otros subsistemas.

ANTECEDENTES DEL PROYECTO

En 2008 se comenzó a implementar un Plan Nacional Único de Formación Docente (PNUFD) con vista a la transformación de la DFPD en un ente autónomo: el Instituto Universitario de Educación (IUdE) el cual se encuentra en proceso de implantación. En la nueva configuración, las carreras de formación docente pasan de tener carácter terciario a Licenciaturas de carácter universitario. Con vista a esta reestructura, y entre otras muchas transformaciones, se crean en ese mismo año los Departamentos Académicos Nacionales, entre los cuales se cuenta el Departamento de Lenguas Extranjeras (DeLEx), objeto del presente trabajo. Con anterioridad a la departamentalización, cada carrera operaba en solitario, no contándose con instancias de reflexión o trabajo conjuntos. A raíz de la departamentalización todos los docentes de docentes cuentan ahora, además de con su unidad horaria curricular, con dos horas de coordinación institucional más un porcentaje de horas asignadas a tareas de Departamento, proporcionales a

su dedicación al mismo. Esta asignación horaria busca generar espacios para el surgimiento de la colegialidad, a la vez que habilita el desarrollo de investigaciones, instancias de apoyo a alumnos así como tareas de extensión relacionadas con el ámbito disciplinar.

PROCESO

La creación del DeLEx implicó que, por primera vez, todos los profesados de Lenguas Extranjeras estuviesen bajo una misma mirada académica. Como primeras iniciativas académicas, se buscó reabrir el profesado de Francés (cerrado desde 1997), crear el de Portugués y desarrollar un Plan de Certificación para Docentes de Inglés de Primaria el cual no existía al momento, en paralelo a la reforma curricular en los profesados de Inglés e Italiano en el marco del PNUFD.

El escenario de transformación de esta innovación evidenció la falta de articulación así como de sentido de pertenencia que caracterizaba a los diferentes componentes del DeLEx. Por ello resultó necesario desarrollar acciones orientadas a cohesionar el colectivo docente en los diversos profesados e institutos así como a comenzar a construir comunidad (Lave / Wenger 1991; Wenger 1998). La necesidad de esta construcción surgió principalmente de la concientización sobre la necesidad de desarrollar una pedagogía de la educación de educadores ya que, hasta el momento,

[...] no hemos podido desarrollar una pedagogía del enseñar a enseñar, sino que tendemos a replicar las prácticas pedagógicas del enseñar primario y secundario, extendiendo por medio de nuestras prácticas, las tradiciones de comunidades que son ajenas, aunque complementarias, a la comunidad encargada de educar a los educadores. (Díaz Maggioli, en prensa)

Durante la primera Sala Nacional de Docentes de Docentes de Lenguas realizada en mayo de 2009, surgió como tema pivotal la explicitación de un perfil del egresado de los profesados de Lenguas Extranjeras que diera cuenta de las dimensiones y particularidades que tal educación conlleva. Para dar respuesta a esta inquietud colectiva, se organizó un proceso de desarrollo colegiado de “Estándares para la Educación de Docentes de Lenguas Extranjeras” (Díaz / Kuhlman 2010).

El proceso comenzó con la convocatoria a conformar una comisión a todos aquellos docentes de docentes de lenguas interesados en el tema. Entre los meses de mayo y octubre se organizó la tarea, contándose con el apoyo de la Comisión Fulbright en Uruguay que co-auspició la visita de la experta en evaluación docente Dra. Natalie Kuhlman en el mes de octubre. Durante su visita, se realizó un curso al cual fueron invitados todos aquellos actores de los sistemas público y privado que se encargan de la educación de docentes de lenguas. Los mismos trabajaron en

condición de seminario permanente por el lapso de cuatro semanas analizando modelos de estándares y redactando un documento marco sobre el tema. Este documento fue compartido por medio de una encuesta electrónica con 200 alumnos de formación docente, 90 docentes de docentes de lenguas, y más de 30 expertos internacionales. Se les solicitó evaluar cada uno de los estándares y los respectivos indicadores en cuanto a pertinencia, factibilidad y utilidad. Todos los estándares tuvieron un nivel de aprobación que osciló entre el 78% y el 93%. Al mismo tiempo, se requirió de opiniones, sugerencias y enmiendas al documento original, lo cual redundó en un banco de contribuciones que enriquecieron la versión final del mismo, lográndose cambios y adiciones muy pertinentes. Una vez consensuado y validado el documento final, el mismo fue impreso y distribuido a todos los centros de educación de docentes de lenguas del país con el fin de que contribuya a la articulación de un lenguaje común respecto al desarrollo profesional.

IMPACTO

El proceso de construcción de estándares conllevó diversas reacciones. Por un lado, estuvieron aquellos que expresaron su preocupación respecto a la instauración, a partir de esta iniciativa, de una perspectiva estandarizadora que conspirase contra la contextualización. Al respecto, Díaz (2010: 26) aclara que “la existencia de estándares no debe suponer una mayor regulación de los docentes a cambio de una desregulación de la enseñanza” y ve a los estándares como “el horizonte a alcanzar, verificador ideal de la cercanía entre aspiraciones y realidad [y no como] mera vara de medición” (*op. cit.*). De todas formas, cabe la pregunta: ¿Por qué desarrollar estándares?

En el marco del presente trabajo definimos a los estándares como “puntos de referencia para la toma de responsabilidad sobre los objetivos que se plantean los docentes o alumnos” (Díaz / Kuhlman 2010: 75). En este sentido se busca que los estándares cumplan la tarea transformadora de re-conceptualización de las prácticas evaluativas, por un lado, promoviendo una mayor equidad al delimitar claramente aquellos saberes, destrezas y predisposiciones esperadas de los egresados.

Del mismo modo, la claridad que arrojan los estándares en tanto organizadores calificados y dispositivos potentes tiene el potencial de contribuir al surgimiento de la confianza (Loughran 2006; Loughran / Russell 1997) a la que se aspira en el marco de una pedagogía de la educación docente: confianza del docente en la capacidad de los futuros docentes para aprender, y de los futuros docentes en las decisiones que toma el docente de docentes respecto a su educación.

Eventualmente, se espera que el proceso de construcción de estándares sirva para construir comunidad. La misma, en tanto espacio colectivo de negociación y reificación de significados

(Wenger 1998) deviene en ámbito para que los docentes de docentes y sus alumnos renombren sus prácticas como forma de apropiarse de los tiempos y espacios inherentes a su educación profesional (Freeman 1996) y, al renombrar sus prácticas puedan re-construirse en tanto sujetos situados en contextos sociohistóricos específicos. Es esta concientización la que subyace al potencial de cualquier dispositivo pedagógico de transformarse y ser transformador, siempre y cuando se origine en comunidades de práctica en las cuales la participación —a través de la negociación de significados y la reificación de los mismos— habilite el surgimiento de un acervo cultural situado que habilite tales formas de comunicación. Si el lenguaje es el cohesionador de las comunidades generadoras de esos significados entonces el compartir un mismo significado aporta a la pertenencia. En esta visión, el convertirse en miembro de una comunidad no es un proceso de apropiación de significados generados por otros, sino que implica la participación activa para la construcción de significados que hacen a la actividad convocante de la comunidad (Johnson 2009, 2006). Aunque las comunidades de práctica poseen sus limitaciones (Haneda 2006) —en tanto generadoras de algunos significados pero negadoras/desconocedoras de otros— son las interacciones en el espacio y el tiempo las que pautarán las futuras re-configuraciones y re-construcciones de dicha comunidad, permitiendo que la misma fluya o decaiga.

Al momento de escribirse este artículo, los estándares están siendo analizados por los colectivos en los diferentes centros de educación de docentes de Uruguay. Los mismos (docentes y alumnos) comienzan a reificar aquellos aspectos de los estándares que más les atañen, a la vez que construyen comunidades —discursivas al comienzo, y de práctica en su devenir— al explicitar estrategias para la evaluación de los estándares. Resta aún un largo camino por recorrer en pos de una mayor equidad en la educación y el desarrollo de docentes de lenguas en Uruguay. Sin embargo confiamos en que esa equidad será reforzada y se afianzará en tanto las reglas que orientan la actividad continúen siendo claras, precisas y consistentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Contera, C. (2010): "Comentarios acerca de la definición de estándares desde una perspectiva crítica". En: Díaz Maggioli, G. / Kuhlman, N. (eds.): *Estándares para la Educación de Docentes de Lenguas Extranjeras*. Montevideo: Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, pp. 31-34.
- Díaz Maggioli, G. (2010): "Los estándares para la educación de docentes de lenguas extranjeras de Uruguay: Comentarios y sugerencias". En: Díaz Maggioli, G. / Kuhlman, N. (eds.): *Estándares para la Educación de Docentes de Lenguas Extranjeras*. Montevideo: Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, pp. 23-29.

- Díaz Maggioli, G. (en prensa): "La Educación de Docentes". En: Brovetto, C. (ed.): *Actas del Segundo Foro de Lenguas de la Administración Nacional de Educación Pública*. Montevideo: ANEP - CODICEN.
- Díaz Maggioli, G. / Kuhlman, N. (eds.) (2010): *Estándares para la Educación de Docentes de Lenguas Extranjeras*. Montevideo: Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente.
- Freeman, D. (1996): "Renaming experience/reconstructing practice: Developing new understandings of teaching". En: Freeman, D. / Richards, J. (eds.): *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 221-241.
- Haneda, M. (2006): "Classrooms as Communities of Practice". En: *TESOL Quarterly*, 40, 4, pp. 807-817.
- Lave, J. / Wenger, E. (1991): *Communities of Practice: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. E. (2006): "The Sociocultural Turn and its Challenges for Second Language Teacher Education". En: *TESOL Quarterly*, 40, 1, pp. 235-257.
- Johnson, K. E. (2009): *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Loughran, J. (2006): *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning about Teaching*. Londres: Routledge.
- Loughran, J. / Russell, T. (1997): *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. Londres: The Falmer Press.
- Wenger, E. (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

ESPAÇO DE DIFERENÇAS INTERCULTURAIS

Maria do Carmo Meirelles Reis Branco Ribeiro

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

carmoribe@ig.com.br

Esta comunicação se situa na Análise Crítica do Discurso com as vertentes sócio-cognitiva e semiótica social e tem por tema a representação do homem brasileiro em confronto com a do argentino em anúncios publicitários. Os anúncios publicitários podem ser considerados pelos professores de Português como Língua Estrangeira um dos materiais autênticos, pois sua construção é guiada por valores culturais que participam das cognições sociais do auditório selecionado pela empresa que vende o seu produto. A composição multimodal apresenta combinação de texto linguístico interagindo com a imagem e, nesse sentido, a leitura do primeiro necessariamente deve levar em consideração a do outro.

Tem-se como objetivo geral contribuir com a seleção de material autêntico para ensino de Português Língua Estrangeira. São objetivos específicos: 1. verificar a organização textual dos anúncios; 2. examinar a relação de expressões linguísticas/textos imagéticos; 3. levantar os implícitos culturais presentes nos anúncios publicitários.

O discurso publicitário é definido por seus participantes, funções e ações, de forma a transformar o seu auditório em consumidor do produto anunciado. Para tanto, segundo Sant’Anna (1990), o anunciador do produto precisa ter em mente que o auditório tem uma necessidade que precisa ser satisfeita ou o anunciador cria para o auditório uma necessidade de consumo e que o produto consumido trará plena satisfação em pouco tempo e com pouco custo. Nesse sentido, o anunciador dá adesão às cognições sociais do seu auditório. Segundo Silveira (2006), no discurso publicitário há interação entre o produto com o marco das cognições sociais dos grupos que o anunciador publicitário seleciona para consumi-lo. Interação que é realizada com traços culturais e ideológicos dos grupos sociais.

A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Segundo a ACD, os discursos são analisados a partir de contribuições multi e transdisciplinares. Dessa forma, linguística interrelaciona-se com outras disciplinas, como a sociologia, etnologia e principalmente as ciências da cognição. Postula-se que o texto é fruto de uma prática discursiva, caracterizada pela interação instaurada num grupo social. A sociedade é entendida como composta por grupos cujos membros estão em constante tensão, já que veem o mundo a partir de pontos de vistas diferentes. Para a produção do texto, fatores sociais interagem com os individuais, todos de ordem memorial. Os fatores sociais consistem nas representações mentais, ou seja, formas de conhecimento que se constroem a respeito do universo referencial. Por fatores individuais, considerem-se as experiências de vida. As representações mentais têm um caráter social na medida em que são construídas no e pelo social, através do discurso. O conjunto das representações sociais constitui o marco da cognição social de um determinado grupo.

A Análise Crítica do Discurso, com vertente semiótica social, analisa o texto como uma organização multimodal, que envolve enunciados linguísticos e composições imagéticas. Isto é, a construção do significado obedece à localização das imagens e enunciados: a informação conhecida, ou *dada*, situa-se à direita da composição e a *nova*, à esquerda. Permite também uma leitura de cima para baixo: tudo aquilo que é idealizado localiza-se ao alto da composição, a realidade, por sua vez, na parte inferior. O texto pode trazer também informações com carga semântica de movimento: são as imagens ou enunciados em posição transversal, também chamados *vetores*.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES

De acordo com Marcovici (2003), o pensamento ocorre por meio da linguagem, organizado por representações geradas na e pela cultura. Tais representações possuem duas funções: a de convencionalizar os objetos, pessoas ou acontecimentos e a de transmitir ideologia e a cultura dominante em um grupo social. A primeira função é de dar forma e de categorizar os objetos, pessoas ou acontecimentos, a fim de serem partilhados. A segunda, a de transmissão da ideologia ou da cultura, é decorrente da primeira: por serem uma forma de compreensão da realidade, permitem que se veja essa realidade somente através da ideologia ou da cultura que a gerou. Nesse sentido, pode-se afirmar que as representações são impositivas.

ANÁLISE DOS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Passaremos a seguir a analisar dois anúncios publicitários publicados em revistas, um brasileiro e outro argentino, de modo a levantar como as duas culturas organizam enunciado verbal e texto visual, demarcando suas peculiaridades.

1. Mitsubishi Airtrek 4 x 4 (Brasil)

A composição mostra em um primeiro plano, o automóvel em cor preta, enfrentando chuvas violentas, que provocam enxurradas e inundações. Trata-se de um veículo ao mesmo tempo utilitário e esportivo, utilizado não apenas em terrenos e trilhas acidentados, mas também em ambiente urbano. Por ser indício de vida esportiva, confere “status” social ao usuário. Sua cor, valorizada positivamente, confere “status” ao usuário. Dos dois lados do veículo, prédios inclinados, cor cinza, com janelas abertas e iluminadas por dentro, sob um céu também preto, indicando chuvas fortes. Ao fundo, atrás do veículo, nuvens claras indicam final da tempestade.

Na parte inferior, sobre fundo preto, o texto expandido, em letras brancas. O destaque, em vermelho, é dado para o logotipo da montadora, à direita, em vermelho, e compondo a fórmula que resume o conceito: 4 x 4 + design = Airtrek. Mais abaixo, em letras muito pequenas, detalhes sobre preço e disponibilidade do produto na rede de concessionárias.

À esquerda, em letras muito pequenas, em posição vertical: “A Mitsubishi usa e recomenda lubrificantes CASTROL”.

O “dado”, a informação conhecida, é os automóveis flutuarem e se danificarem com as grandes enxurradas, em grandes centros urbanos brasileiros. O “novo” é “Airtrek” ter tração nas quatro rodas e uma velocidade capaz de levá-lo a enfrentar e ultrapassar grandes enxurradas. Na primeira página, o dado está à esquerda - um edifício antigo do centro da cidade - e, à direita, o Airtrek da Mitsubishi, o novo. Na segunda página, à direita, o centro da cidade inundado e, à esquerda, o Airtrek já apresentado, ultrapassando a inundaçãõ.

Nesse anúncio de duas páginas a composição permite uma leitura da direita para a esquerda, na medida em que todos os elementos “novos” estão em posição transversal, constituindo o que Kress e Van Leeuwen (1996) chamam vetores, indicando movimento. As gotas de chuva caindo transversalmente, os prédios inclinados, o veículo rodando sobre a enxurrada, fazendo a água espirrar por onde ele passa mostram a violência de uma tempestade, possível de ser enfrentada somente com um carro seguro.

2. Mitsubishi Montero (Argentina)

Anúncio de página inteira, apresenta ao centro uma fotografia do automóvel, cor prata, em posição diagonal, com as rodas dianteiras em posição oblíqua, como se estivesse realizando uma curva, em rio, e espalhando água para os lados. De acordo com Kress e Van Leeuwen (*op. cit.*) a imagem transversal indica movimento e velocidade. Ao fundo, água de azul profundo, margeando uma floresta de aparência uniforme, sob um céu azul. Identificamos essa parte da imagem com a categoria *ideal*, ou seja, o sonho de consumo do público: um carro elegante, para

um passeio, mas que apresenta um bom desempenho. Em cima, ao alto, o enunciado: “*Ya no sabes qué más pedirle*”.

Na parte inferior, o mesmo veículo, mas com pintura característica dos automóveis que participam de rallies, com cores quentes, inscrições e logotipos. O carro está em posição ascendente, indicando movimento, em uma pista na areia. Suas rodas levantam poeira, que se une com as ondas formadas pelas águas da parte superior da fotografia.

Embaixo, informações sobre características mecânicas e opcionais do veículo: “*MONTERO. Once veces Ganador del Dakar, un clásico.*” “*Testeado en la prueba más difícil del mundo.*”

O mesmo modelo de veículo, numa composição que se funde, indica a sua flexibilidade. As cores frias, na figura superior, mostram placidez e tranquilidade na situação do *ideal*. Na parte inferior, as cores quentes mostram a emoção que desperta dirigi-lo.

Tanto no anúncio brasileiro quanto no argentino, há uma organização típica, onde se constrói uma realidade a partir de dados do ambiente físico. No primeiro, as chuvas torrenciais brasileiras, tropicais, causando percalços no transporte urbano. No segundo, a tranquilidade da paisagem associada às emoções provocadas pela velocidade. Nos dois casos, existe uma construção discursiva, na medida em que os dados da realidade são reorganizados na produção significativa.

Por um lado, os dois anúncios partem de representações a partir da realidade física, devido à mescla de situações, apresentam idéia de dinamismo, associada ao bom desempenho do automóvel: velocidade, segurança, conforto. Por outro, enquanto o brasileiro evidencia o automóvel como capaz de vencer as dificuldades que o ambiente lhe impõe, com conforto, o automóvel argentino atende a todas as demandas feitas por seus proprietários, enfatizando-se situações de lazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revendo-se os objetivos propostos nesse trabalho, podemos considerar que:

1. Há uma organização textual típica do discurso publicitário em ambos.
2. Os enunciados linguísticos mantêm com os textos imagéticos uma organização que resulta na produção significativa.
3. Ambos trazem implícitos culturais, associando dinamismo e a velocidade ao masculino. Entretanto, cada um ressalta valores da cultura que os produziu.

Assim, conclui-se que é adequado o uso de com anúncios publicitários em ensino de Português língua estrangeira.

BIBLIOGRAFIA

- Kress, G. / Van Leeuwen, T. (1996): *Reading Images*. Londres: Routledge.
- Marcovici, S. (2003): *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Pagliuchi Silveira, R. C. (2006): "Aspectos socioculturais implícitos em representações linguísticas de 'novo-velho' e 'moderno-antigo' em anúncios publicitários". Em: *Análise do Discurso: objetos literários e midiáticos*. São Paulo: Trilhas Urbanas.
- Pagliuchi Silveira, R. C. (2004): "Implícitos culturais, ideologia e cultura em expressões linguísticas do português brasileiro". Em: Bastos, N. B. (org.): *Língua portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: EDUC.
- Sant'anna, A. (2000): *Propaganda - teoria - técnica - prática*. São Paulo: Pioneira.
- Van Dijk, T. A. (1978): *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Dijk, T. A. (comp.) (2000): *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2004): *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto.
- Van Dijk, T. A. (2008): *Discurso e Poder*. São Paulo: Contexto.

COMPETENCIA LITERARIA PARA DOCENTES Y ESTUDIANTES DEL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA

¿QUÉ ES? ¿PARA QUÉ SIRVE? ¿Y CÓMO SE ENSEÑA?

Michael Dobstadt

Herder-Institut - Universität Leipzig (Alemania)

michaeldorfstadt@uni-leipzig.de

1

Hoy en día estamos todos de acuerdo en que dominar un idioma significa disponer de muchas destrezas lingüísticas y no lingüísticas. Esta convicción tiene su expresión y su documento básico en el *Marco común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*. Este documento, publicado en 2001 por el Consejo de Europa, proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en toda Europa. En su Capítulo 5 presenta bajo el título “Las competencias del usuario o del alumno” una lista muy larga de competencias (MCE 2002: 99-127). Pero por muy larga que sea esta lista, la competencia literaria no aparece, a pesar de que en la descripción de los niveles –por lo menos en los niveles B2 y C1– sí se habla de la literatura.

2

Supongo que a nosotros –como docentes de lengua– esta observación no nos sorprende tanto. Supongo que estamos todos de acuerdo en que una llamada “competencia literaria” –independientemente de su supuesto contenido– puede ser útil para moverse por el mundo de la literatura, pero nos parece dudosa su utilidad para una clase de lengua. ¿Y por qué pensamos así? Porque compartimos implícita o explícitamente el concepto de la lengua en que se basa el Marco común:

Un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas

(no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. [...]

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular (MCE 2002: 9):

El concepto que está detrás de la visión de la lengua que nos ofrece el Marco común es pragmático y funcional (Cfr. Hu 2008: 18); es decir, entiende la lengua como una herramienta para conseguir metas comunicativas, para realizar tareas comunicativas. Y este concepto no es un concepto cualquiera sino el concepto clave también para la llamada “didáctica comunicativa”, es decir para una de las bases fundamentales de la enseñanza del alemán como lengua extranjera.

3

Para que no me malentiendan: No quiero criticar ni la didáctica comunicativa ni el concepto funcional y pragmático de la lengua en que se basa. Esta visión es probablemente la más apropiada para su enseñanza porque con su establecimiento en la mitad del siglo XX, el aprendizaje y sus necesidades comunicativas reales se movieron al centro del interés didáctico. Pero lo que hoy nos parece evidente entonces no lo fue; y no es inútil mencionar que su introducción en clase provocó toda una revolución en la didáctica de las lenguas extranjeras. Y aquí volvemos a la literatura: parte de esta revolución fue precisamente la destronización de una didáctica de las lenguas que se centraba en la literatura como medio y meta privilegiados de la enseñanza. En el periodo anterior a la didáctica comunicativa se estudiaba un idioma, no para poder comunicar, sino para entender a los grandes escritores, es decir, para tareas no comunicativas sino más bien educativas. Y como es lógico, con el auge de la didáctica comunicativa la literatura casi automáticamente tuvo que perder su peso y su posición en la didáctica de las lenguas. Y con toda razón: en el contexto de una visión estrictamente funcional de la lengua, la literatura –que no por casualidad se asocia tradicionalmente con la *Funktionslosigkeit* (“la ausencia de funcionalidad”)– no tiene lugar propio. Y esto se refleja también en el Marco común: Contiene un capítulo sobre el “Uso de la lengua estética” (MCE 2002: 59-60), pero es uno de los más cortos que hay en este documento y, según mi parecer, es más bien una prueba de su incapacidad ante la cuestión de qué hacer con la literatura en contextos de enseñanza de lengua, si la tomamos en serio, es decir, como lengua estética. Asignar a esta lengua un papel, una función en el marco de la enseñanza de las lenguas extranjeras por tanto no significa menos que acercarse a una paradoja: por un lado *desafiar* el Marco común y su visión de la lengua porque con su postura pragmática el Marco común excluye la literatura; por el otro lado –y no menos– *afirmar* y *defender* el Marco común y su visión de la lengua, porque es la base trascendental (en un sentido casi-

kantiano), es decir, inderogable para cualquier enseñanza moderna de las lenguas. Esta paradoja se manifiesta y materializa precisamente en el término “competencia literaria”.

4

Miremos el siguiente texto, tomado del exitoso libro *La medición del mundo* del escritor austriaco Daniel Kehlmann. Cuenta la vida de Alexander von Humboldt, científico e investigador prusiano que viajó en los comienzos del siglo XIX por Latinoamérica. Durante uno de estos viajes, sus compañeros piden a Humboldt que cuente un cuento alemán:

–No conocía ningún cuento –replicó Humboldt enderezándose el sombrero ladeado por el mono. Tampoco le agradaba narrar. Sin embargo podía recitar el más bello poema alemán, en traducción libre al español. Reinaba el silencio sobre las cumbres de las montañas, no se percibía viento en los árboles, hasta los pájaros estaban callados, y pronto estarían muertos. Todos lo miraron.

–Se acabó –dijo Humboldt.

–¿Cómo? –preguntó Bonpland. Humboldt alargó la mano hacia el sextante.

–Perdón –dijo Julio–. Eso no podía haber sido todo. (Kehlmann 2006: 92)

El poema del que Humboldt habla aquí no es un poema cualquiera sino uno de los más famosos en habla alemana (originariamente del año 1780, fue publicado mucho más tarde bajo el título “Ein Gleiches”. Cfr. Goethe 1998). Pero él lo presenta no como poema, sino en forma de una interpretación muy reducida que no transmite nada de la complejidad estética del texto original. “Eso no podía haber sido todo”, sus compañeros le reprochan, obviamente con razón. Parece que Humboldt no sabe nada de lo que es la literatura: que dispone de la capacidad de decir más de lo que dice; que sabe incluso expresar hasta la “totalidad” misma, que por defecto no se puede expresar (sino solamente perspectivas parciales, reducidas). A todo esto puede referirse el “todo” de que hablan los compañeros de Humboldt. ¿Y cómo consigue la literatura expresar más de lo que dice hasta la totalidad misma? Por su capacidad de –metafóricamente dicho– transmitir o irradiar por varios canales a la vez, la literatura no se limita a transmitir un mensaje, a darnos informaciones meramente semánticas, sino que comunica con nosotros por múltiples vías a la vez: por la vía fonética (es decir: por las configuraciones fonéticas en un texto), por la vía gráfica (es decir por las configuraciones de las letras en la página), por la vía sintáctica (¿respeto o no la sintaxis de una lengua dada?), por la vía semántica; y esta incluye las múltiples configuraciones culturales, intertextuales, conceptuales, discursivas en que están integradas las palabras y las frases del texto que así se expone como una compleja relación de significados que admite más de una interpretación y cuyo sentido nunca se puede fijar definitivamente (porque nunca podemos determinar de una vez por todas a qué alude, a qué se refiere

un texto literario: a qué textos, qué ideas, qué conceptos, qué discursos, etc.; aparte del hecho de que a cada una de esas referencias nunca tenemos acceso directo, sino solo a través de múltiples interpretaciones); las posibilidades de asignar un sentido a un texto dado son por tanto teóricamente infinitas; ni el autor mismo las puede controlar. Y así se puede decir con razón que el texto literario puede tocar la totalidad del sentido: indirectamente, por alusión.

5

Una vez captada esta idea del funcionamiento indirecto de la lengua estética la anécdota sobre Humboldt nos sorprende con otra posibilidad de entenderla. A primera vista, la decisión de Humboldt de dar en vez de un poema un resumen muy reducido, y la correspondiente decepción de sus compañeros, nos dan pruebas de su incompetencia literaria y hacen patente la “competencia literaria” de sus compañeros. La “competencia literaria” —aquí este término entra oficialmente en el juego— consistiría entonces en conocer y saber manejar de una manera más o menos “competente” el modo peculiar y complejo según funciona la literatura y crea su(s) sentido(s). Pero entendido así, ¿no sería posible suponer que es Humboldt el que dispone de “competencia literaria”? ¿No es posible suponer que él sabe muy bien que una traducción exacta del poema alemán al español sería una imposibilidad porque requeriría la invención de otro poema en español para (re)crear el efecto literario del original? Sabiendo eso se limita a dar a los oyentes un mero resumen (una “traducción libre al español”, como dice él) —criticando así de un modo muy sutil la imposible demanda de sus compañeros por el “todo” y el concepto simplificado de la lengua que está detrás. (Llamo a este concepto “simplificado” porque supone que la manera exacta en que un idioma evoca el “todo” es transferible a otro idioma, sin cambios, sin modificaciones, sobre todo de los oyentes mismos.) Y confirmaría además su propia competencia en este campo contestando a esta petición de una manera literaria, es decir, sin dar explicaciones explícitas.

7

Con este giro interpretativo que nos ha dejado experimentar una auténtica experiencia literaria, es decir una experiencia de un cambio radical del sentido según la perspectiva con que miramos al texto, estamos preparados para volver al discurso que hemos desarrollado arriba sobre el concepto funcional de la lengua en que se basan el Marco común y la didáctica comunicativa. Si la literatura nos confronta con experiencias de abundancia de sentido que no podemos ni fijar ni controlar, nos demuestra nada menos que nuestra “incompetencia” en dominar el idioma (“incompetencia” entre comillas); y esto no por falta de conocimientos, es decir, no por un déficit que se podría superar aprendiendo y aprendiendo más, sino en un sentido muy general y muy fundamental (por

eso “entre comillas”); y pone así en duda el concepto funcional de la lengua con que operamos en los contextos de la enseñanza de la lengua. La experiencia a que nos obliga la literatura nos demuestra que en vez de actuar nosotros con la lengua, la lengua actúa con nosotros, e incluso se burla de nosotros como les ocurrió a los pobres compañeros de viaje de Humboldt. Y actuando, o mejor dicho, jugando con nosotros la lengua nos crea a veces situaciones directamente embarazosas. En alemán hay un buen dicho para esta capacidad de la lengua que de vez en cuando nos demuestra su fuerza casi autónoma: *Sich um Kopf und Kragen reden* (“perderse por el pico”).

8

Experiencias literarias como aquella que nos presenta Kehlmann no son tan extrañas o tan ajenas como parecen; al contrario, tienen mucho que ver con nuestras experiencias lingüísticas del día a día. En este sentido la literatura con su lengua estética no constituye un mundo aparte de la lengua supuestamente normal: constituye solo el lugar en que estas experiencias lingüísticas encuentran su expresión privilegiada. Nos confrontan con la experiencia a veces preocupante, a veces liberadora que el sentido de un texto, de un discurso no se puede fijar por completo; y esto vale también por el sentido cultural. Tampoco la diferencia famosa entre la cultura propia y la cultura ajena de que habla por ejemplo la *Interkulturelle Germanistik* (“Germanística intercultural”; la escuela de Alois Wierlacher) en el marco del paradigma de la interculturalidad escapa al juego literario, es decir, “el canal cultural” es solo una capa más en las configuraciones a que la literatura alude; la literatura no radica en ella. Sabemos muy bien que a veces también lo propio se revela como ajeno y viceversa. Y exactamente esto nos enseña la literatura: cada texto literario no es ni radicalmente ajeno ni radicalmente propio, porque pertenece al mundo de los signos con que estamos conectados desde que nacimos pero que nunca conseguimos controlar totalmente. Y por eso se puede concluir que también la lengua nunca pierde su extrañeza por su complejidad y por su multidimensionalidad, tampoco para los nativos. Es decir, para saber utilizar la lengua competentemente hay que ampliar nuestra visión de ella por este aspecto más bien literario. Esto nos guía a una auténtica paradoja que retoma y varía la paradoja mencionada arriba con referencia al Marco común: la competencia comunicativa tiene que incluir un saber de nuestra incompetencia; o dicho de otra manera: precisamente para poder realizar con éxito las tareas comunicativas hay que renunciar —en cierta medida— a una visión puramente instrumental de la lengua. Hay que aceptar la poeticidad (o como diría yo: la literaridad) de la lengua misma.

9

Supongo que esta tesis parece rara, incluso peligrosa (pero con el término “incompetencia” no quiero desanimar a nadie, es exactamente al revés); a lo mejor suena romántica (y en realidad

lo es: es una tesis originariamente del escritor romántico Friedrich von Hardenberg, más bien conocido por su apodo Novalis), pero la actualidad de esta tesis está comprobada. Con esto me refiero a la investigadora estadounidense Claire Kramersch que introdujo en 2006 el término y el concepto de la “symbolic competence”. La entiende como una ampliación y como una modificación de la competencia comunicativa; y la determina como la capacidad de 1) tolerar ambivalencias, 2) generar complejidad semántica, 3) entender la forma como significado. Y ya pone la literatura como el medio privilegiado para enseñar esta “symbolic competence”. La competencia literaria de la que hablo yo tiene obviamente mucho que ver con esta “symbolic competence” de que habla Claire Kramersch, pero se diferencia a lo mejor en un aspecto que a mí me parece importante: el concepto de la competencia literaria se basa en la idea de que la lengua en el fondo funciona poéticamente. Y esto significa:

- que la lengua juega con nosotros (o dicho de otra manera: nos manipula en cierta medida) por sus configuraciones internas que a su vez están conectadas con configuraciones externas (ideas, esquemas ideológicos, visiones del mundo, otros textos, etcétera),
- que estas configuraciones no radican en la realidad sino que la configuran (por eso se puede decir que la lengua no refleja el mundo sino que nos abre perspectivas a él),
- que nunca hay un significado y un sentido definitivo y último, que se puede descifrar por completo, sino un juego multidimensional de signos con que estamos más o menos conectados desde que nacimos por nuestro ser involucrados en el mundo que es un mundo simbólico y de signos en que nadie tiene una posición de interpretación privilegiada,
- que nuestra tarea como docentes del DaF consiste precisamente en ayudar a los alumnos a desarrollar la capacidad de jugar este juego literario, y esto incluye la capacidad de ponerse en una relación crítica y consciente con él.

10

Con el párrafo anterior nos acercamos a mi última pregunta: ¿cómo se enseña la competencia literaria? Según mi parecer la enseñanza de esta competencia no consiste en cambiar radicalmente las clases de *Deutsch als Fremdsprache*; para mí mucho más importante es “cambiar el chip”, es decir el concepto de la lengua con que trabajamos, o más bien: ampliarlo por el aspecto de la literaridad o poeticidad. Y porque este aspecto nos demuestra de la forma más clara la literatura misma, es muy recomendable, incluso necesario de vez en cuando trabajar con textos literarios en clase, y no solo a partir de nivel B2 sino desde el nivel principiante. Siempre enfocándola por el lado de su literaridad. Eso para mí implica que los docentes deberían:

- saber que los textos literarios están constituidos por configuraciones fonéticas, sintácticas, semánticas, gráficas, culturales, ideológicas; por su capacidad de comunicar por varios canales a la vez; y por tanto por su multidimensionalidad y sus polivalencias,
- enseñar a los alumnos a prestar atención a los llamados *Stolpersteine* (obstáculos, irritaciones), es decir, a todos los tipos de fenómenos a todos los niveles que llaman la atención al lector; y por tanto, prestar atención al juego de la lengua con el cual esta constituye y reconstruye el sentido (y por tanto, lo amplía y lo hace irisar como un arco iris o como un *Vexierbild*, es decir como imágenes que hechizan o engañan).

Pero esto, como es obvio, no es una respuesta definitiva a la pregunta del “cómo se enseña”, sino más bien la descripción de un campo de investigación en que –así lo espero– van a colaborar los docentes del DaF de muchos países.

BIBLIOGRAFÍA

- Goethe, J. W. (1998): “Ein Gleiches“. En: Eibl, K. (ed.): *Johann Wolfgang Goethe. Gedichte 1800-1832*. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, p. 65.
- Hu, A. (2008): “Interkulturelle Kompetenz. Ansätze zur Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens“. En: Frederking, V. (ed.): *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 11-35.
- Kehlmann, D. (2006): *La medición del mundo*. Madrid: Ediciones Maeva.
- Kramsch, C. (2006): “From Communicative Competence to Symbolic Competence“. En: *Modern Language Journal*, 90, pp. 249-252.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002): Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Subdirección General de Cooperación Internacional, disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> [Último acceso: 30 de junio de 2010].

LA TRADUCCIÓN Y LA LITERATURA COMPARADA

CAMBIOS SIGNIFICATIVOS EN LOS AÑOS OCHENTA

Elisângela dos Reis Oliveira

Universidade Estadual de Santa Cruz (Brasil) /

Universidade do Estado da Bahia (Brasil)

guapaelis@gmail.com

Esta ponencia se propone reflejar los cambios ocurridos a finales de la década de los ochenta por el Comparatismo, los cuales ocasionaron el surgimiento de nuevas prácticas de estudio como la crítica política, la investigación postcolonial y los estudios sobre traducción. Con la crisis de la Literatura Comparada y la necesidad de nuevas aportaciones críticas, los estudios sobre la traducción literaria empiezan a difundirse en Europa y Norteamérica con la publicación de Susan Bassnett, *Translation Studies*, en 1980. Desde entonces, la traducción pasa a representar uno de los principales canales de transferencia de la literatura. En este sentido, la discusión sobre la importancia de la traducción para la Literatura Comparada pasa por un análisis sobre el estudio de la recepción, la tradición literaria y sobre el papel del traductor en la nueva esfera social comparatista. Los teóricos que sostienen las discusiones aquí señaladas son: René Wellek, André Lefevere, María José Vega y Neus Carbonell (1998), Sandra Nitrini (2000), Tania Franco Carvalhau (2001).

INTRODUCCIÓN

—La más humilde de todas las tareas.

—¿La del traductor?

—Sí, pero una de las más lindas.

Jorge Luis Borges

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX ocurrió el nacimiento, consolidación y reconocimiento académico de la literatura comparada a través de la creación de las primeras cátedras universitarias de literatura comparada, la publicación de las primeras monografías clásicas del comparatismo y el surgimiento de las primeras revistas y textos sobre sus principios y métodos.

La literatura comparada surgió como una reacción a la limitación impuesta por los estudios literarios de las filologías particulares. Estos estudios se basaban en los textos escritos dentro del territorio de una nación-estado, escritos en una sola lengua. Con la superación de estos límites, los estudios sobre el fenómeno literario se conciben de manera independiente a su nacionalidad.

El comparatista francés Paul van Tieghen, en su libro *La littérature comparée* (1931), formuló la distinción entre literatura comparada y literatura general. La primera objetiva el estudio de las relaciones entre dos o más literaturas, mientras que la segunda atiende a los hechos de orden literario que pertenecen a varias literaturas. Sin embargo, el comparatista americano René Wellek (1998: 80), defiende que esta distinción es “insostenible” e “impracticable” y añade que “El intento de erigir barreras artificiales entre la literatura general y la comparada debe fracasar porque la historia literaria y los estudios literarios tienen un único objeto: la literatura”.

Con “La crisis de la Literatura Comparada” –conferencia proferida en el congreso de la Asociación Internacional de Literatura Comparada, en Chapel Hill (1958)– René Wellek rechaza el estudio basado en fuentes e influencias, causas y efectos del modelo francés y propone una reorientación radical en los estudios sobre literatura, abandonándose la delimitación entre literatura comparada y literatura general. Con sus ideas, Wellek contribuye para el advenimiento de lo que más tarde se reconocería como Escuela Americana de Literatura Comparada, en oposición a la Escuela Francesa.

LA LITERATURA COMPARADA Y LA TRADUCCIÓN EN LOS AÑOS OCHENTA

Es a partir de la década de los ochenta del siglo XX que la teoría literaria dedica un énfasis mayor a la literatura comparada y sus aportaciones teóricas. Esto ocurre por influencia del marxismo, de la crítica postcolonial, del feminismo y de la deconstrucción que hicieron necesario el surgimiento y la adopción de nuevas orientaciones comparatistas, en oposición a las propuestas tradicionales de la disciplina.

En la escena académica europea y norteamericana, Susan Basnett –con la publicación de *Translation Studies* (1980)–, tras repasar la historia de la institucionalización del comparatismo como disciplina académica, sostiene que su futuro está basado en dos objetivos principales, a saber: los estudios sobre la traducción y la investigación postcolonial.

[...] o comparatismo pós-colonial dos anos 80 insere-se numa atividade política, como parte do processo de reconstrução e afirmação de uma identidade nacional no período pós-colonial. (Nitrini 2000: 62)

En este sentido, la investigación postcolonial es seguida por la globalización y la expansión mundial del comparativismo, al tiempo en que el feminismo pasa a representar una esfera importante de la crítica política. Pero, no se puede olvidar que en este momento ocurren cambios significativos también en el ámbito de los estudios sobre la traducción.

El español Neus Carbonel (1998) afirma que en los años ochenta el estudio de la traducción recibe la contribución de “dos cauces complementarios”:

Por un lado, el del estudio de la recepción y de la circulación de la obra y de su papel en la construcción de la traducción literaria; por otro, el del estudio de cómo se interpretan las obras literarias, es decir, de cómo se inscriben en ciertas tradiciones de acuerdo con los factores históricos que determinan su transferencia (Carbonel 1998: 142).

Sin embargo, el oficio de la traducción todavía no recibe un lugar de prestigio en los estudios literarios. En muchas investigaciones en el ámbito de la literatura comparada el nombre de los traductores son invisibilizados, pues, aun cuando las traducciones proporcionen a los lectores el acceso a obras importantes y desconocidas, la traducción sigue siendo considerada como una versión inferior del texto original. De esta manera, son comunes los trabajos en los cuales sus autores se refieren a los textos traducidos como si hubieran leído el original.

Es en la primera y segunda décadas del siglo XX que Walter Benjamin y Ezra Pound –desde tradiciones distintas– defienden que las traducciones renovaban los textos originales atribuyéndoles una nueva vida. A partir de entonces, es otorgado al traductor un cierto poder puesto que se pasa a reconocer su capacidad de dar vida a los textos traducidos. “Así pues, en lugar de considerar el texto traducido como un ente estático, el énfasis se ha desplazado a la traducción como proceso de producción y de recepción” (Carbonel 1998: 143). En los años ochenta, la literatura empieza a ser analizada a partir de la recepción de los textos y no de su producción, como ocurría anteriormente. En este sentido, el énfasis está en la lectura y en el lector, lo que caracteriza la teoría de la recepción. La teoría de la recepción¹ propone que el impacto de un texto traducido depende tanto de la imagen construida por la crítica como de la imagen creada por los traductores, ya que estos son también responsables por la repercusión y la influencia del texto traducido. En este sentido, la imagen que crea la crítica de una obra traducida o sea, su recepción, es imprescindible para determinar la influencia que tendrá esta obra en su propia cultura. En “La literatura comparada y la traducción” André Lefevere defiende que:

¹ Wolfgang Iser y Hans Robert Jauss son los mayores representantes de la estética de la recepción. Surgida a finales de los años sesenta, la estética de la recepción o teoría de la recepción considera que la complejidad de una obra literaria reside en lo “no dicho”. Los elementos “no dichos”, caracterizados por Iser (1987) como *espacios de indeterminación*, permiten al lector construir un sentido para inferir lo que el autor posiblemente quiere expresar. Así, el acto de lectura constituye un ejercicio fundamental en la construcción de sentido y el lector se torna un elemento primordial en el acto de lectura.

[...] la teoría de la recepción postuló que los traductores son responsables de la fama, la influencia, etc., de una obra, de un género, o incluso de toda una literatura, al menos hasta el mismo punto en que lo son los escritores, presumiblemente geniales, que crearon la obra. (Lefevere 1998: 212).

La teoría de la recepción establece y defiende la importancia de la traducción para los estudios de literatura, atribuyendo al lector la función de rellenar los vacíos del texto siempre carente de sentido. La énfasis en el autor es sustituida por la énfasis en el lector, que pasa a ser elemento primordial en la interpretación de las ideas del autor expresadas en el texto.

La teoría de la deconstrucción² utiliza la traducción como metáfora de las transformaciones, cuestionando todo tipo de jerarquía que busca determinar el carácter sagrado del texto original. “El texto se convierte en un original solamente cuando ha sido traducido; sin traducción es un texto nada más”, defiende Lefevere (1998: 213). El crítico sugiere, todavía, que hay traducciones que llegan a alcanzar en determinadas culturas una importancia mayor que en la cultura de sus originales. De esa manera, considera posible un nuevo comienzo para la relación entre la literatura comparada y la traducción, tornando necesarias preguntas como: “¿Quién encargó la traducción y por qué? ¿Qué estrategias se adoptaron, quién las adoptó y por qué? ¿Por qué la traducción fue influyente?” y otros cuestionamientos de igual importancia.

CONSIDERACIONES FINALES

Hasta finales de la década del setenta, había una fuerte tendencia a estimar que el comparativismo debía utilizarse solamente con los textos originales. Es a partir de los años ochenta que los estudios literarios sufren importantes cambios y pasan a reconocer la traducción como una herramienta imprescindible en la enseñanza del comparativismo. Esta nueva concepción acerca de la traducción cuenta con las contribuciones de la estética de la recepción y también de la deconstrucción que proponen un cuestionamiento sobre la totalidad de una obra enfatizando, sobre todo, el papel del lector en la construcción del sentido del texto. De esta manera, la antigua concepción de literatura comparada, que priorizaba las lenguas mayoritarias, es reemplazada por un modelo más abierto de comparativismo, contemplando las más distintas literaturas y en sus respectivos contextos.

2 La palabra *deconstrucción* es una traducción del término alemán *Destruktion* propuesta por Jacques Derrida y empleado por Heidegger en su obra *Ser y tiempo*. Derrida considera esta traducción más pertinente que la traducción clásica de “destrucción” ya que no se trata, dentro de la deconstrucción de la metafísica, solo de la reducción a la nada, sino de presentar cómo ella se ha abatido. Como una nueva práctica de lectura, la deconstrucción es una estrategia que reúne las más diversas actitudes ante el texto.

BIBLIOGRAFÍA

- Carbonell, N. (1998): “Las últimas tendencias: la literatura comparada a finales del siglo XX”.
En: Vega, M. J. / Carbonell, N. (eds.) *Literatura comparada: principios y métodos*. Madrid: Gredos.
- Carvalho, T. F. (2001): *Literatura Comparada*. San Pablo: Ática.
- Lefevere, A. (1998): “Literatura y teoría de la traducción”. En: Vega, M. J. / Carbonell, N. (eds.)
Literatura comparada: principios y métodos. Madrid: Gredos.
- Nitrini, S. (2000): *Literatura Comparada: história, teoria e crítica*. San Pablo: Editora da USP.
- Wellek, R. (1998): “La crisis de la literatura comparada”. Trad. de M. J. Vega. En: Vega, M. J. /
Carbonell, N. (eds.) *Literatura comparada: principios y métodos*. Madrid: Gredos.

REFLEXIONES SOBRE LA TRADUCCIÓN DE CUENTISTAS CUSQUEÑOS

LÍMITES Y POSIBILIDADES

Rogério dos Santos

Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)

rogestl@gmail.com

El presente texto se produjo a partir de la experiencia con la traducción de cuentos de escritores peruanos, especialmente autores cusqueños, llevada a cabo en el contexto de un grupo de estudio y traducción formado por estudiantes brasileños de licenciatura en Letras, a lo largo de un semestre de 2009 en la Facultad de Letras de la Universidade Federal de Minas Gerais.

El primer encuentro con ese texto andino, que después llegaríamos a traducir, nos llevó a una aproximación con una lengua española que, por el contacto con el quechua y la inserción en el universo cultural de los Andes –con sus aspectos históricos, culturales, religiosos, políticos, etc.– recibió influencias de esas fuentes y adquirió características propias, tanto en el léxico como en la morfosintaxis, enriqueciéndose y reflejando en la literatura producida actualmente en Perú, principalmente en la literatura llamada neo-indigenista.

Ese español “andino”, si lo podemos llamar así, impuso a los traductores, desde el inicio del proceso, una dificultad extra a la traducción, una vez que difiere de un español “estándar” no solo en el léxico, por la presencia constante de palabras prestadas del quechua, sino también en la sintaxis, que a veces llega a provocar extrañamiento. En el cuento “Cordillera Negra” –uno de los más importantes cuentos de la literatura peruana contemporánea–, por ejemplo, de Oscar Colchado Lucio, se puede percibir a lo largo de la narrativa ejemplos de esta “quechuización” del español, como nota Tomás Escajadillo (1994), como si las dos lenguas en contacto se forzaran mutuamente, generando un texto “empedrado” en español, lo que dificulta el avance en la lectura y en muchos casos hace difícil la traducción. Veamos este fragmento del inicio de “Cordillera Negra” en que se encuentran algunos de esos aspectos:

Medio tanco el Uchcu Pedro, mirando de fea manera con sus ojos saltones como del sapo, sin santiguarse ni nada, de un salto bajándose de su bestia, se acercó al anda de Taita Mayo en plena procesión cuando estábamos. Calladitos nos quedamos todos, medio asustados viéndolo asina. Nuestro jefe del alzamiento también, Don Pedro Pablo Atusparia, agarradito su cerón

se quedó mirándolo, frío, al igual que los músicos, los huanquillas y las pallas. (Colchado Lucio 2007: 9)

En este pequeño fragmento ya se encuentran algunos términos del quechua, como *Uchcu*, *Taita*, *huanquillas* y *pallas*. En todo el cuento hay muchos otros. En la edición de 2007, con la que trabajamos, el autor deja al final del libro un glosario de palabras en quechua con sus respectivos significados en español. A la hora de traducir, nos quedamos con la duda inicial de si traducíamos o no tales términos. Decidimos dejar los términos en quechua y utilizar también un glosario, lo que si por una parte crea dificultades al lector, por otra parte mantiene la similitud con el texto original, al mismo tiempo que ubica la narrativa en el universo andino, del que es una muestra y facilita al lector una entrada a este universo.

En la primera frase del cuento se lee “...sin santiguarse ni nada, de un salto bajándose de su bestia, se acercó al anda de Taita Mayo en plena procesión cuando estábamos”. El verbo “estar” aparece al final, lo que permite como hipótesis hablar de uno de los ejemplos de la “quechuización” del español, como se dice anteriormente, ya que la presencia del verbo al final de la frase es una característica de la sintaxis quechua, una lengua SOV (sujeto-objeto-verbo), sintaxis que es extraña al español y al portugués, lenguas SVO. También en ese caso dejamos en la traducción el verbo al final de la frase, lo que busca reflejar la forma de hablar del narrador, un índice de oralidad, ejemplo de un habla coloquial del personaje. La traducción del fragmento quedó así:

Meio encurvado, o Uchcu Pedro, olhando feio com seus olhos de sapo, sem fazer o sinal da cruz nem nada, saltou de sua montaria, de uma vez só e se aproximou do andor do Taita Mayo, quando em plena procissão estávamos. Ficou todo mundo caladinho, meio assustado vendo ele assim. Nosso chefe da rebelião também, Dom Pedro Pablo Atusparia, agarrado à sua capa, ficou olhando para ele, frio, como os músicos, os huanquillas e as pallas.

Según Nancy Rozenchan, profesora de la Universidade de São Paulo y traductora, en entrevista realizada en la Facultad de Letras de UFMG en 2008 (Nascimento 2009), entre las muchas dificultades encontradas en la actividad de traducir hay cierto límite para la traducción. Hay el límite de la propia lengua, su capacidad de “traducirse” en otra. Lo que hay en una lengua falta en la otra y viceversa. Otro obstáculo tiene relación con la especificidad cultural. Rozenchan hace sus planteos respecto al par hebraico-portugués, y señala también que en las traducciones del hebraico al portugués, debido a las diferencias entre las culturas, hay cierta materia cultural que aunque el traductor la conozca, no logra pasar a la lengua portuguesa, y aun cuando consigue hacerlo, ello no significa que el lector brasileño vaya a comprender el contexto original, porque nunca tiene real acceso a este contexto original. De esa forma, el traductor intenta

compensar los obstáculos de alguna manera resolviendo las dificultades según las circunstancias de cada caso.

De hecho, en los textos provenientes de culturas diferentes de la nuestra es común que nos deparemos con referencias a elementos culturales que no encuentran equivalencia en nuestra realidad, lo que conlleva una dificultad específica a la traducción. Si no hay una expresión equivalente en portugués, ¿qué hacer? ¿Adaptar a una situación que conocemos? ¿Crear una equivalencia que no había en el original, a fin de mantener la coherencia del texto traducido? Si se trata de algo que no se encuentra en los diccionarios, y si el traductor todavía no tiene bastante experiencia, o no domina amplios aspectos de la cultura de la cual el texto trata, este momento del trabajo traductor genera cierta ansiedad.

En determinados puntos de la traducción de los cuentos de John Páucar Aguirre, publicados en *Ángeles y demonios*, una antología de cuentos de jóvenes cuentistas cusqueños, nos encontramos con dificultades de ese tipo. Cito un ejemplo: en el cuento “Deseo el cielo” (Aguirre 1997: 106-107), en cierto punto de la narrativa surge la siguiente frase de un personaje —un padre que no quería que su hijo fuera artista—: “Pensaba que eras un inútil, un bueno-para-nada. No iba a gastar el dinero de la familia en materiales para unos cuadros estúpidos: mejor me voy a una pollada.” ¿Cómo traducir al portugués la última parte del habla del personaje? Habría varias opciones; todas, sin embargo, implicarían alguna pérdida, ya que no encontramos una expresión en portugués con el mismo significado que el que aparece en el contexto original. Si decidiéramos por utilizar, por ejemplo, “*vou a uma feijoada*”, o “*vou a uma galinhada*” (optando por una palabra del mismo campo semántico), el tenor del habla del personaje en el texto traducido quedaría un poco sin sentido. Investigando en Internet, encontramos en blogs peruanos y foros de discusión el significado de aquella expresión. En ese contexto, “pollada” es una especie de fiesta que los vecinos hacen para recaudar recursos para uno de ellos que se encuentra en situación de penuria financiera, por ejemplo, o por alguna razón comunitaria, como comprar computadoras para una escuela, o situaciones afines. Las personas se organizan y promueven la fiesta, en la que se bebe, se baila, se divierte y se come un plato a base de pollo. Se trata de una actividad que forma parte de la cultura popular peruana muy difundida entre las capas sociales más populares, pero presente también entre los más adinerados.

A partir de ese punto el problema sería encontrar en portugués una expresión que fuera lo más equivalente posible, o que tuviera un sentido más próximo al que se ve en el cuento en español. Entre las opciones posibles, surgieron “*vou a uma quermesse*”, “*vou a uma festa beneficente*”, entre otras. En este caso, se hizo la elección por “*vou a um bazar beneficente*”, tomando en consideración que el sentido del texto original, que se refiere a una fiesta de sentido comunitario, se preservaría.

Entre las distintas herramientas a disposición del traductor, los diccionarios, tanto los monolingües como los bilingües son sin duda muy importantes y aun imprescindibles, aunque muchas

veces no sean suficientes para resolver algunos problemas. Sobre ese tema, el profesor Francisco Matte Bon (2000) comenta que todos los traductores bien saben con qué frecuencia se encuentran con palabras o expresiones que no aparecen en el diccionario o, especialmente en el caso de expresiones idiomáticas, no se encuentran fácilmente. Matte Bon se refiere también a la sensación de incomodidad sentida por el traductor al tener que entregar una traducción sin haber conseguido controlar algún término específico encontrado en los diccionarios bilingües. Según este profesor, las personas que se ocupan de la traducción experimentan que para sentirse más seguros en ciertos ámbitos requieren de un alto grado de especialización y práctica traductora y que, de cualquier forma, siempre se puede incurrir en errores o imprecisiones. A ese comentario, Matte Bon agrega que, naturalmente, cuanto más experiencia tenga el traductor en determinado ámbito, es menos probable que cometa errores, y resalta el hecho de que con la experiencia, el traductor va incrementando sus conocimientos técnicos, que son en cierto sentido indisolubles de la competencia traductora.

Para ejemplificar la insuficiencia de las definiciones de los diccionarios, cito otro fragmento del cuento “Deseo el cielo”, en que un personaje dice: “Mi guita y al mercado, a comer un menú.” La palabra menú aparece en el *Diccionario de la Real Academia Española* y en otros diccionarios con los conocidos significados de “conjunto de platos que constituyen una comida; carta del día donde se relacionan las comidas, postres y bebidas y comida a precio fijo que ofrecen hoteles y restaurantes, con posibilidad limitada de elección”. Sin embargo, tales acepciones de la palabra no responden a un sentido específico que la palabra “menú” puede tener en la cultura peruana (además de otras regiones culturales hispanoamericanas): la de una comida barata, especie de plato a precio fijo y barato. De esa forma, se optó por traducir la frase “Mi guita y al mercado, a comer un menú” por “*Prefiro pegar minha grana e ir comer um PF na rua*”, ya que PF en portugués (*prato feito* = plato que ya te entregan preparado en un restaurante sencillo) señala un cierto tipo de menú popular.

Al final de las traducciones, quedó la impresión que si fuera posible realizar diversas revisiones en los textos finales, en cada una de ellas se podría cambiar alguna cosa, ya sea una palabra, o una expresión distinta; y pienso que si después de algún tiempo tenemos la oportunidad de rever esas traducciones, seguramente vamos a encontrar alguna solución más adecuada que las que encontramos hoy; pero eso es un problema no solo de las traducciones, sino de los textos en general, que son siempre modificables: es difícil para el que los escribe saber cuándo están listos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, J. P. (1997): “Deseo el cielo”. En: Paz, Carlos Sánchez (ed.): *Ángeles y demonios*. Cusco: Asociación Centro Cultural Cusco Editor, p. 106-107.
- Colchado Lucio, O. (2007): “Cordillera Negra”. En: Colchado Lucio, O.: *Cordillera Negra*. Lima: Editorial San Marcos.
- Diccionario en línea RAE. Disponible en <<http://buscon.rae.es/drae1/htm/cabecera.htm>> [Último acceso: 22-04-2010].
- Diccionario en línea WordReference. Disponible en <<http://www.wordreference.com/ptes>> [Último acceso: 22-04-2010].
- Escajadillo, T. G. (1994): “Notas acerca de la narrativa ‘neo-indigenista’ posterior a 1971”. En: Escajadillo, T. G.: *La narrativa indigenista peruana*. Lima: Amaru Editores.
- Matte Bon, F. (2000): “Las herramientas del traductor: concepciones de lengua y diccionario bilingüe español-italiano”. En: *Interpretar traducir textos de la(s) cultura(s) hispánica(s)*. Bolonia: Clueb.
- Nascimento, L. S. / Silva, V. G. / Oliveira, K. R. (2009): *O testemunho da tradutora: entrevista com Nancy Rozenchan*. San Pablo: Targumin. (Transcripción de entrevista.)

ACTUALIZACIÓN CONCIENTE

CURSO-TALLER DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE DE LA ENSEÑANZA DE PORTUGUÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

María Marcela Echenique

Universidad Nacional de Córdoba

mmechenique@hotmail.com

Claudia N. Ruarte Bravo

Universidad Nacional de Córdoba

cruarte@arnet.com.ar

FUNDAMENTACIÓN

Palabras y gestos dicen mucho sobre la forma de pensar de las personas, así como sobre las tradiciones y la cultura de un pueblo. La enseñanza de una lengua extranjera permite que los alumnos entren en contacto con otras culturas, con modos diferentes de ver e interpretar la realidad. Esta ejerce un papel formativo semejante a las otras disciplinas, colabora para que los alumnos desarrollen una conciencia crítica sobre su propia cultura y también ayuda a mejorar el aprendizaje de la lengua materna.

Entendemos a la lengua extranjera como el vehículo de información cultural, técnica y científica, capaz de favorecer una participación más activa de cada individuo en el mundo en que vive y de posibilitar un entendimiento más amplio, complejo y crítico de la realidad que lo cerca. La inclusión de una lengua extranjera tiene también una función relevante como complemento de la formación global del individuo.

El Portugués, como lengua extranjera, es hoy una opción en las facultades, institutos y a corto plazo lo será en las escuelas del país, por lo que consideramos importante que el aprendizaje de la lengua sea una experiencia rica y que se relacione a los hechos cotidianos de la vida del alumno, para que este pueda identificar y reconocer como significativos los conocimientos que adquiere.

Cuando un alumno de lengua extranjera encuentra una variedad de oportunidades para usar la lengua que está estudiando en contextos reales, hace que este la valore y se motive para desarrollar habilidades lingüísticas y por lo tanto, aprenda más. Es por esto que la formación del profesor para la enseñanza de una segunda lengua es esencial, tanto en lo que se refiere al dominio de la lengua como al conocimiento de la cultura que ella expresa. Es al profesor a quien le cabe mostrar, con diversas actividades, la importancia de saber una lengua extranjera, proporcionando una experiencia valiosa de aprendizaje.

Cuando el profesor reconoce que su trabajo puede crear oportunidades para que sus alumnos desempeñen su papel como ciudadanos del mundo, este puede ser desarrollado con más entusiasmo y creatividad.

Es común, actualmente, hablar de la importancia de ser “un ciudadano del mundo”. La inserción en este mundo, que está en todos lados e inclusive en aquellos que parecen distantes o periféricos, es altamente favorecida por los conocimientos lingüísticos de otras culturas; así el aprendizaje de una lengua extranjera resulta un recurso importante para la comunicación y lectura del mundo.

En relación al análisis sobre la actuación del profesor, es interesante resaltar la importancia de la formación del mismo, ya que el aprendizaje de la lengua no puede ser reducida a un ejercicio intelectual de aprendizaje de formas y estructuras lingüísticas en un código diferente y sí precisa ser comprendida como una experiencia de vida, pues la adquisición de una lengua extranjera amplía las posibilidades de actuar discursivamente en el mundo.

Finalmente, queremos resaltar que la idea de un abordaje diferente para la enseñanza del portugués para hablantes de español no es novedad, ya que existen innumerables propuestas; no obstante, la metodología aquí sugerida prevé modificaciones de acuerdo con las necesidades de cada grupo, priorizando siempre el mejor desempeño por parte de los aprendices.

OBJETIVOS GENERALES

Para dar una solución a esta necesidad nos propusimos dictar un curso-taller en el cual los objetivos generales son los siguientes: Se espera que los docentes participantes actualicen e incrementen las competencias culturales y teórico-prácticas vinculadas a su formación, con el fin de favorecer la autonomía pedagógica y alcanzar una perspectiva intercultural en la enseñanza y aprendizaje de portugués; reflexionen sobre la lengua extranjera, reconociendo y utilizando los códigos en uso, las normas socio-lingüísticas y las representaciones circulantes en esa cultura; sean capaces de seleccionar documentos auténticos para introducir elementos culturales, crear materiales propios, elaborar guías didácticas, diseñar actividades; trabajar la música y las

nuevas tecnologías como recursos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de ser utilizados en la planificación y desarrollo de sus clases.

CONTENIDOS MÍNIMOS

Diseñamos un programa dividido en cinco unidades, y los contenidos con los que trabajamos para alcanzar los objetivos que nos planteamos en el curso taller fueron los siguientes:

En la primera unidad incluimos la evolución de los enfoques metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, finalizando con el enfoque comunicativo, que es probablemente el de mayor relevancia y el más considerado en la enseñanza actual de segundas lenguas; para esto nos basamos en *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* de Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers.

En la segunda unidad presentamos variedades y variaciones lingüísticas del portugués brasileño, para reflexionar acerca de qué lengua enseñar, apoyándonos en Celso Cunha y Luís F. Lindley Cintra, *Nova Gramática do Português Contemporâneo*; en Mário A. Perini; *Gramática Descritiva do Português*; en Hildo Honório do Couto, *O que é português brasileiro* de la Coleção Primeiros Passos; y en Marcos Bagno y su *Preconceito lingüístico o que é, como se faz*.

La tercera unidad fue elaborada pensando en cómo crear materiales didácticos propios, en la selección de textos, en la evaluación de los mismos y en los criterios que debe tener el profesor para evaluar dichos materiales. En esta unidad trabajamos de acuerdo con *A Elaboração de Materiais para Cursos de Idiomas* de Brian Tomlinson y Hitomi Masuhara.

En la cuarta unidad presentamos la música e Internet como recursos pedagógicos. En el primer caso trabajamos con la historia de la música popular brasileña, incorporando los instrumentos musicales que se destacan en las canciones, sin dejar de lado la letra, los géneros y las tradiciones. En el segundo caso seleccionamos el sitio y el blog para su utilización en el desarrollo del aula. Es importante considerar el enfoque de esta capacitación, buscamos incorporar la informática como un recurso al servicio de la formación de los profesores-alumnos. Consideramos que no estamos hablando de un profesor de computación sino de un profesor que incluye nuevos elementos tecnológicos en sus proyectos de aula. En esta unidad utilizamos para trabajar con la música, el libro *Cravos na Janela: 300 anos de canção brasileira* de Mara de Aquino, presentado por la cantautora en la Feria del Libro 2009 en la ciudad de Córdoba. Para trabajar con Internet como recurso pedagógico, utilizamos artículos publicados en la revista *Comunicação & Educação*; el artículo “Como Utilizar a Internet na Educação” de la revista *Ciência da Informação* y “As mídias na Educação”, texto extraído del libro *Desafios na Comunicação Pessoal*, ambos de José Manuel Moran, especialista en los cambios en la educación presencial y a distancia.

En la quinta unidad nos propusimos trabajar en la elaboración de un plan de clases: los objetivos, los contenidos, las actividades y la secuencia de esas actividades, así como también la estructura de la clase y sus momentos: el inicio, la secuencia, el ritmo y el cierre. La interacción alumno-docente y la interacción entre los alumnos, en el aula de portugués como lengua extranjera. En esta unidad consultamos el material de la cátedra de Didáctica Especial I del Profesorado de Portugués de la Facultad de Lenguas de la UNC.

METODOLOGÍA DEL CURSO TALLER

El programa de contenidos del curso-taller de actualización docente se plantea como una propuesta de aplicación de los enfoques teóricos y metodológicos con una perspectiva de integración cultural-educativa en el Mercosur.

La metodología es teórico-práctica; cada encuentro se organizará en dos partes:

La primera, servirá para compartir contenidos teóricos: exposición de las docentes a cargo del curso y de docentes e invitados especiales, y se prevé la participación de los alumnos con el aporte de sus experiencias como profesores de PLE.

La segunda, para desarrollar la práctica en torno a ellas: análisis, evaluación y elaboración de recursos didácticos; debate en pequeños grupos; puesta en común.

APOYO TUTORIAL

Está previsto un encuentro tutorial al finalizar cada unidad, que servirá para esclarecer dudas y trabajar con ejercicios que permitan evaluar a los alumnos. Esta evaluación será realizada con un fin formativo y para realizar las modificaciones –en caso de que fuese necesario– para alcanzar los objetivos deseados.

EVALUACIÓN

Será requisito indispensable para aprobar el curso-taller:

- Cumplir con el 80 % de asistencia a las clases dictadas.
- Aprobar la evaluación final. Esta será individual, escrita y constará en la elaboración de un plan de clase. Se realizará una instancia integradora oral, con posibilidad de un recuperatorio.

BIBLIOGRAFÍA

- Antunes, C. (2002): *Manual de técnicas de dinâmica de grupo de sensibilização de ludopedagogia*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bagno, M. (1999): *Preconceito lingüístico o que é, como se faz*. San Pablo: Edições Loyola.
- Bagno, M. (2009): *Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro*. Ipiranga, SP: Editorial Parábola.
- Comunicação & Educação* (1995): 2, 27-35, enero-abril. San Pablo: ECA / Ed. Moderna
- Cunha, C. / Lindley Cintra, L. F. (1985): *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Río de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- De Aquino, M. (2007): *Cravos na Janela: 300 anos de canção brasileira*. Belo Horizonte: Edições da Terra.
- Do Couto, H. H. (1986): *O que é português brasileiro*. San Pablo: Editora Brasiliense, Coleção Primeiros Passos.
- Martins Sant'Anna, I. (1995): *Recursos auxiliares do ensino oficina pedagógica numa perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Edições Carabela.
- Moran, J. M. (1997): "Como Utilizar a Internet na Educação". En: *Ciência da Informação*, 26, 2, mayo-agosto, pp. 146-153.
- Moran, J. M. (2007): "As mídias na Educação". En: *Desafios na Comunicação Pessoal*. San Pablo: Paulinas, pp. 162-166.
- Perini, M. A. (2004): *Gramática Descritiva do Português*. San Pablo: Editora Ática.
- Richards, J. C. (2006): *O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras*. San Pablo: Portfolio, SBS 13.
- Richards, J. C. / Rodgers, Th. S. (1986): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. / Masuhara, H. (2005): *A Elaboração de Materiais para Cursos de Idiomas*. San Pablo: Portfolio, SBS 12.

LA *WEBQUEST* COMO RECURSO PARA EL APRENDIZAJE DE LA ENTONACIÓN DEL ITALIANO

Marina Escalhao

Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”

m_escalhao@yahoo.com.ar

Gabriela Pandolfi

Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”

gabytalia@yahoo.it

María Emilia Pandolfi

Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”

mepandolfi@gmail.com

Natalia Profiti

Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”

natalia.profiti@gmail.com

LAS TIC Y LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

Es sabido que la didáctica actual de las lenguas extranjeras propone nuevos roles y nuevos espacios para que se dé de manera integral el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Desde estos nuevos roles, el docente, guía y acompañante en dicho proceso, diagnostica las necesidades de los estudiantes e individualiza sus estilos de aprendizaje para poder proponer itinerarios didácticos acordes a los mismos.

Justamente el análisis de las necesidades y la importancia dada a una didaxis personalizada según los propios estilos cognitivos constituyen una de las fortalezas de los nuevos enfoques didácticos.

Por otro lado, la dimensión que adquiera el factor motivacional acentúa la centralidad del alumno en este proceso.

Directamente relacionados con la motivación se consideran el tipo de herramienta que se utiliza. Y es aquí donde cabe hacer referencia al rol de las TIC dentro de la educación lingüística, desde la metodología con que se trabaja y el grupo humano que aprende.

La utilización de las tecnologías hoy puede ser altamente positiva para el mantenimiento de la motivación. La posibilidad de crear ambientes multi-mediales e hiper-mediales en los que se genere el aprendizaje lingüístico será sin duda un elemento novedoso y estimulante para el sujeto que aprende.

Si la multi-medialidad, entendida como integración de lenguajes visuales y auditivos, asegura las condiciones para un aprendizaje más ágil, la hiper-medialidad, esto es la combinación de la multi-medialidad con la interactividad, potencia aún más los mecanismos del mismo.

Esto es lo que nos propusimos con nuestro trabajo: utilizar los recursos que nos ofrecen las TIC para potenciar un aspecto de la educación lingüística: la educación fonética que, desde algún lugar, nos preocupa, dado el escaso espacio que la Didáctica le ha dado al estudio de la misma.

En realidad, nos circunscribimos –en esta oportunidad– a la fonética del italiano como sub-disciplina lingüística cuyo espacio se ve aún limitado por una falta de reconocimiento formal y al mismo tiempo una carente atención en la formación docente.

ENSEÑAR Y APRENDER LA FONÉTICA DE UNA LENGUA.

EL LABORATORIO COMO *FORMA MENTIS*.

Como para otros ámbitos de estudio, hoy sostenemos que aprendemos la pronunciación de una lengua por construcción de conocimientos. Esto implica una modalidad flexible, no lineal, que proyecta el trabajo desde el alumno y sus necesidades, valorando su capacidad de acción y sus recursos. Los conocimientos –fonéticos en este caso– se construyen en el grupo clase por medio de la colaboración, la cooperación y la negociación.

Construir los conocimientos fonéticos supone el contexto de un aula taller en donde sea posible la agrupación de los alumnos según sus estilos de aprendizaje y su nivel, y donde la diversidad de los ritmos de aprendizaje pueda ser más tutelada.

Estos requerimientos muchas veces pueden darse eficazmente en el laboratorio de idiomas. Pero más que el ámbito físico, es importante una predisposición del docente y del alumno para trabajar de esta manera y un convencimiento de que el laboratorio es una *forma mentis* antes que un equipamiento tecnológico.

Este tipo de ambiente dará lugar a dos características del laboratorio propiamente dicho: la personalización del trabajo y la operatividad: personalización de objetivos partiendo de las exigencias formativas de cada alumno y de itinerarios formativos según los niveles y estilos de aprendizaje. Por otro lado, la operatividad entendida como eficacia del enfoque didáctico en la medida en que se hace carne a través del *learning by doing* (aprender haciendo) y el *cooperative learning* (aprendizaje cooperativo).

ENSEÑAR Y APRENDER FONÉTICA CON UN ITINERARIO INDUCTIVO Y COMPARATIVO

Según las propuestas didácticas actuales, también el aprendizaje fonético debe darse siguiendo un camino inductivo. Así, aprender la fonética inductivamente será:

- partir de la observación y exploración de modelos de pronunciación,
- deducir hipótesis fonológicas,
- y finalmente experimentar a través de la producción oral.

Desglosamos brevemente estas tres fases:

Se propone el contacto directo con modelos auténticos pre-seleccionados. Aquí es importante la competencia fonológica del docente que acompaña el itinerario inductivo con criterios claros en relación con los modelos que conviene explorar.

La observación de los mismos se realiza a través de distintas actividades de escucha ya sea de material multimedial como de cualquier otro tipo de estímulo que ofrece la red.

La idea de explorar modelos es innovadora en cuanto significa no reconocer un solo modelo como único y rígido al cual hay que atenerse sin cuestionamientos; sino tener la posibilidad de navegar dentro del repertorio socio-lingüístico del italiano sobre todo dentro de la franja de los modelos considerados prestigiosos.

Observar modelos significa también poseer elementos para juzgarlos y catalogarlos.

Explorar modelos es exponerse a ellos, compararlos, percibiendo su intencionalidad y expresividad.

La diferencia entre explorar un modelo y presentarlo –como proponía la didáctica tradicional– es justamente ofrecer esta posibilidad al alumno de tomar contacto con el modelo, manipularlo con la autonomía de quien tiene el oído crítico como para servirse del mismo en pos de construir su propio modelo de pronunciación.

A partir de esta operación de observación y exploración de modelos es posible formular hipótesis en cuanto a las reglas de pronunciación y usos aconsejados, al funcionamiento del sistema fonológico de la lengua en general, las posibilidades combinatorias de sonidos, las previsiones en relación con la entonación, la relación entre ortografía y pronunciación.

Finalmente, por experimentación entendemos la posibilidad de producir un texto oral en un contexto concreto y con una cierta fluidez, según el nivel en que cada estudiante se encuentra. Implica también desarrollar estrategias como para controlar la presión fonológica que ejerce el sistema de la lengua madre al intentar expresarse en una lengua extranjera.

Consideramos además que la didáctica de la fonética debe proceder con una metodología que utilice la comparación fonológica –como herramienta de trabajo– entre las estructuras de la lengua madre (L1) y la Lengua Extranjera (L2) justamente por las características del objeto de estudio y a diferencia de otros planos de la lengua que pueden tener mayor autonomía como subsistemas. De esta manera resulta más accesible detectar el origen fonológico de las interferencias o eventuales acciones de *transfer*, y es posible prever intervenciones didácticas específicas acordes a estas.

UNA EXPERIENCIA CONCRETA

El trabajo que nos interesa presentar en esta ocasión tiene que ver con una propuesta que intenta conciliar los principios didácticos enunciados para el estudio de la fonética y el componente motivador de las TIC, desde lo metodológico.

Con el equipo de estudios fonéticos en el que trabajamos, pensamos en utilizar una *webquest* como recurso tecnológico para el aprendizaje de la entonación.

La experiencia se llevó a cabo con estudiantes de nivel terciario del Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González” de Buenos Aires. El mismo, como muchos saben, es la institución pública y oficial donde se forman los futuros profesores de enseñanza media. En nuestro caso se trata de los estudiantes del Departamento de Italiano y la cátedra desde la cual proponemos el trabajo es Fonética y Fonología I perteneciente al primer año de la carrera. Se dicta con una carga horaria de cuatro horas semanales, dos de las cuales son teóricas y dos en laboratorio. El nuevo plan de estudios vigente desde el 2006 prevé que dicha materia cuente con dos niveles anuales, uno en primer año y otro en segundo.

El contenido elegido –la entonación– es uno de los primeros que se propone en la planificación de la materia.

Nos interesa aclarar que damos prioridad a este contenido por tratarse de una macro-estructura global que abarca los niveles lingüístico, extralingüístico y para-lingüístico y por lo tanto canaliza gran parte de la información que el hablante tiene intención de comunicar.

UNA *WEBQUEST* PARA APRENDER FONÉTICA

Una *webquest* consiste en una investigación guiada, con recursos procedentes principalmente de la red, que obliga a la utilización de habilidades cognitivas elevadas, prevé un trabajo participativo, cooperativo y autónomo de los alumnos y tiene por objeto el aprendizaje de un determinado contenido al cual se llega luego de la elaboración de un producto final, que se obtiene en las últimas fases de la *webquest*.

La propuesta gira en torno a tres tipos de actividades centrales: navegar, comparar y producir.

Navegar como tarea autónoma a partir de una búsqueda previa del docente que intenta con esta circunscribir el trabajo de navegación. El tipo textual que elegimos para dicha investigación es la publicidad, por la neutralidad del modelo. La búsqueda en sitios en italiano y en variante rioplatense abriría el camino para el paso siguiente que es el de la comparación.

La exploración de modelos a la cual nos referíamos anteriormente se da aquí de una manera eficaz. Los estudiantes comparan y hacen sus hipótesis en relación con las distintas tonías del italiano y los puntos de convergencia y divergencia entre el sistema de la lengua madre (L1) y el de la lengua extranjera (L2).

El último paso es, como dijimos, arribar a una producción oral fluida en lengua extranjera a partir de las consignas dadas asignando a la misma una entonación con un alto grado de aceptabilidad.

La propuesta se llevó a cabo de la siguiente manera:

Se presentó la *webquest* durante una clase de Fonética y Fonología I en el laboratorio del Joaquín V. González. (Cabe aclarar que el grupo es de 35 alumnos aproximadamente y en el laboratorio se cuenta con 11 computadoras; estas no se encuentran conectadas a Internet ni poseen las actualizaciones necesarias para un requerimiento mínimo. Obviamente, el espacio que ofrece el lugar no es suficiente para esa cantidad de alumnos, por lo tanto, la primera fase se pudo realizar solo gracias a la voluntad de las partes involucradas. Como aspecto negativo pudimos observar que esta situación creó mucha ansiedad en nuestros destinatarios.)

Luego de la presentación se pidió a los alumnos que formaran grupos para el trabajo y se asignó a estos un tipo de publicidad a analizar.

Previamente los alumnos habían tenido que investigar acerca de los conceptos de “*webquest*” y “*cooperative learning*” para comprender los beneficios que estas modalidades ofrecen en el aprendizaje de las LE.

Suministrado el archivo de Power Point con los pasos a seguir, cada grupo tomó una publicidad en español y otra en italiano como elemento disparador para el trabajo.

En la segunda etapa se decidió trabajar en el aula para lo cual los alumnos llevaron computadoras personales; se testeó lo trabajado hasta el momento con los grupos y se observó que la mayoría había avanzado mucho en el trabajo. El 90% de los grupos ya había completado la tabla requerida por la propuesta con los tipos de entonación de ambas publicidades, todos habían analizado la teoría proporcionada por la cátedra sobre la entonación del italiano de cuya lectura habían surgido varias dudas y reflexiones.

Durante el *feedback* expresaron que estaban motivados por la propuesta y que consideraban muy útil poder analizar una publicidad en cada idioma para poder ser conscientes de la contrastividad entre ambas lenguas desde el punto de vista tonético. Observamos que la distribución de los roles entre los integrantes de los grupos no había sido seguida y lo comentamos con ellos. Se atribuyó tal dificultad al hecho de que no estamos acostumbrados a trabajar en un mismo grupo con roles separados y por el otro, influyó mucho la desorganización generada por haber trabajado durante la primera etapa en un laboratorio que no ofrecía ni los espacios ni los recursos mínimos.

En la fase de producción en grupo la motivación siguió siendo muy alta. Respecto de los tipos de entonación, el 70% había completado la tabla correctamente y debatían entre ellos sobre la clasificación para cada tipo de pregunta. Es importante resaltar también el análisis y la reflexión que lograron realizar (aunque no estuviera planificado en la propuesta) sobre el vocabulario y la clasificación de los contornos tonales de las distintas preguntas de las publicidades. Se les pidió que para la clase siguiente terminaran el producto.

En la última etapa los grupos presentaron las distintas publicidades, algunos en archivos sonoros y otros en video y argumentaron acerca de la clasificación de los enunciados del producto desde el punto de vista tonético. Todos pudieron escuchar y opinar sobre lo producido por los otros grupos.

La motivación se mantuvo alta hasta el final, como se puso en evidencia a través de la creatividad que demostraron.

La reflexión metalingüística apareció espontáneamente incluso finalizada la presentación del producto.

CONCLUSIONES

Este tipo de trabajo puede presentar fortalezas y debilidades.

Entre estas últimas seguramente contamos las dificultades relacionadas con la utilización material de las tecnologías en el aula, los inconvenientes que surgen con el funcionamiento real de las mismas, los tiempos del docente, la disponibilidad del equipamiento, la posible resistencia de ciertos grupos a trabajar con esta modalidad. Pero, sin duda, la posibilidad de un aprendizaje cada vez más autónomo en el que los estudiantes no pierdan en ningún momento la motivación y se esfuercen por aportar al grupo –cada uno desde su responsabilidad y rol– nos parecen fortalezas notables por las que bien vale la pena el desafío.

Por otro lado, y teniendo en cuenta la situación de la fonética del italiano y su didáctica, consideramos que la posibilidad de la utilización de las TIC es una manera de ganar campo al mismo tiempo que constituye una puerta de acceso nueva que quizás nos permita ingresar por donde antes no habíamos sabido entrar.

BIBLIOGRAFÍA

- Canepari, L. (1999): *Manuale di pronuncia italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Costamagna, L. (2000): *Insegnare e imparare la fonetica*. Torino: Paravia.
- Dolci, R. / Mezzadri, M. (2008): *Glottotecnologie. Modulo Master Itals*. Venecia: Università Ca' Foscari di Venezia.
- Mezzadri, M. (2001): *Internet nella didattica dell'italiano: la frontiera presente*. Perugia / Welland: Guerra Ed. / Ed. Soleil.
- Mezzadri, M. (2003): *I ferri del mestiere. (Auto):formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia / Welland: Guerra Ed. / Ed. Soleil.
- Minello, R. (2004): *Tecniche di gestione d'aula. Modulo Master Itals indirizzo formatori*. Venecia: Università Ca' Foscari di Venezia.
- Pandolfi, M. E. (2005): "Come si apprende la pronuncia di una lingua straniera?. Riflessioni e proposte a partire dal rapporto tra fonologia e neurolinguistica". Tesis de Maestría. Università Ca' Foscari di Venezia.
- Pandolfi, M. E. / Simionato, M. A. (2009): "La fonodidáctica y su aplicación específica en la enseñanza del italiano". Artículo inédito.
- Porcelli, G. / Dolci, R. (1999): *Multimedialità e insegnamenti linguistici*. Torino: Utet libreria.

LA PROMESA Y LA DEUDA

APUNTES SOBRE LA LENGUA DE TRADUCCIÓN EN LA “SERIE NOVELA NEGRA” DE BRUGUERA (1977-1981)

Alejandrina Falcón

CONICET

alejafal@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El propósito de esta comunicación es analizar el problema de las variedades de lengua en la práctica de la traducción a partir del estudio de un caso de importación literaria¹: la colección Serie Novela Negra publicada por Bruguera desde 1977. Nuestro objetivo es mostrar que la introducción de una variedad europea del castellano en traducciones de origen rioplatense fue una práctica regular en esta colección. Nuestra hipótesis de lectura apunta a sostener que los fundamentos de esta práctica editorial no solo han de buscarse en criterios comerciales orientados a privilegiar la variedad de lengua del lector coterráneo de la filial productiva, sino asimismo en un sistema de creencias más vasto y difuso que atañe tanto a la posición del traductor en el campo editorial español de la época cuanto al origen nacional e identidad social de los agentes importadores en Bruguera.

UNA PROMESA DE OTRO EXILIO

En pleno auge del libro argentino, la editorial Sudamericana y la Institución Cultural Española publican en la “Serie Argentina de Validación Hispánica” un pequeño tomo titulado *La Argentina y la nivelación del idioma* (1943). Allí el director español del Instituto de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Amado Alonso, sostiene una idea fuerte, a saber, que en virtud del crecimiento exponencial del sector editorial local, la lengua de los libros producidos en la

¹ Definimos “importación literaria” e “importadores literarios” como el conjunto de prácticas y agentes que intervienen en el proceso de traducción de obras extranjeras en un campo literario nacional determinado (Wilfert 2002: 34).

Argentina habría de influir y modificar la fisonomía de la lengua general², en especial a través de las traducciones que se harían en Buenos Aires y que circularían por toda el área lingüística. Dice Alonso:

Los libros argentinos y mexicanos irán en su día a España y con ellos, las modalidades propias del español de este lado del atlántico estarán efectivamente presentes en el ánimo de los lectores y de los escritores peninsulares; y no digo las modalidades pintorescas y plebeyas sino las que tienen toda la dignidad de las formas cultas. (1943: 31)

Treinta y cuatro años después, a mediados de los años setenta, tras invertirse el sentido de los exilios, la escena del libro barcelonés incorporaría numerosos colaboradores argentinos a sus filas. Bruguera fue una de las editoriales catalanas que desde un principio recibió mano de obra emigrada. Ya en 1976 esta editorial incorpora a su colección de bolsillo “Libro Amigo” la “Serie Novela Negra” creada a instancias del argentino Ricardo Rodrigo, actual presidente del multimediático Grupo RBA y por entonces joven colaborador de Bruguera (Vila-Sanjuán 2003: 89-92). La serie quedó bajo la dirección del escritor Juan Carlos Martini, radicado en Barcelona desde 1975.

Dada la importancia del trabajo de traducción que este nuevo proyecto requería, en particular en sus primeros números, la editorial convocó a un grupo de traductores. Sin duda en virtud de las redes sociales que los unían, no pocos eran argentinos radicados, al igual que Martini, en Barcelona: Ana Goldar, Susana Constante, Ana Becció, Rodolfo Vinacua, Alejandro Manara y Marcelo Cohen, entre otros. Sin embargo, no todas fueron traducciones de obras inéditas en castellano. El catálogo de la colección también se constituyó con traducciones que ya circulaban en el mercado de habla hispana. Muchas de ellas fueron realizadas en Buenos Aires entre 1940 y 1970. Procedentes del fondo de las editoriales argentinas Emecé³ –colección El Séptimo Círculo–, Corregidor, Tiempo Contemporáneo –colección Serie Negra– o Fabril Editora –Los Libros del Mirasol–, algunas llevan la rúbrica de conocidos traductores argentinos, tales como Eduardo Goligorsky, Estela Canto o Rodolfo Wilcock.

Por cierto, la mano de obra argentina no solo participó de la instancia de traducción propiamente dicha. Tal como señala Blaise Wilfert, el proceso de importación literaria se completó con diversas acciones destinadas a construir “su valor en el espacio receptor” (2002: 34). Por

2 Alonso sostenía que el proceso editorial en curso produciría un reordenamiento geolingüístico. Hasta entonces Madrid, a través de su industria, había querido ser el “instrumento material de unificación de la lengua en todo el mundo hispánico” (1943: 24). El momentáneo colapso de las editoriales españolas debía generar un “triple foco de regulación” de la lengua (Madrid, Buenos Aires y México). Según Alonso, este cambio de foco no sería un simple “trueque” de un centro momentáneamente aislado por otro, sino un verdadero “cambio de régimen”.

3 Algunos títulos, como los de James M. Cain (nº 39/nº 40), se publican en coedición Bruguera / Emecé.

un lado, los prólogos de Martini son centrales en la tarea de crear valor y dotar de legitimidad a un género popular en auge en España –pero a menudo considerado subliterario– subrayando su valor testimonial, su función de denuncia y su modernidad literaria. Por otro, se registran acciones publicitarias y reseñas en la prensa catalana, así como eventos públicos de discusión y *dossiers* en revistas literarias –*El viejo topo* y *Camp de l’Arpa*, por ejemplo– con participación de argentinos exiliados.

Ahora bien, dos problemáticas podrían deducirse de esta sobrerrepresentación de traducciones y agentes de origen rioplatense en la serie *Novela Negra* de Bruguera. Por un lado, la de la tradición de importación y producción de género negro en el sistema literario argentino. En tal caso, cobraría relevancia la figura de Martini como director de la colección. Por otro, la de la lengua de traducción, eje del presente trabajo. En efecto, siendo numéricamente relevante la presencia de agentes y traducciones de origen rioplatense, la pregunta por la lengua de traducción se impone: ¿qué variedad regional dominó en una colección en que el aporte rioplatense fue tan significativo? ¿Había llegado el augurado día en que lectores y escritores peninsulares accedieran a “las modalidades propias del español de este lado del atlántico”?

Una lectura atenta de las traducciones publicadas en la colección indica que el “cambio de régimen” vaticinado por Amado Alonso durante la llamada “Época de Oro” de la industria editorial argentina no se cumplió. Por el contrario, tanto las estrategias de traducción de los agentes emigrados cuanto las traducciones argentinas reeditadas en Barcelona por Bruguera revelan un proceso de “adaptación” a los usos del español peninsular. En el caso de las reediciones, el cotejo con ciertas ediciones castellanas “originales” prueba la existencia de una práctica de corrección sostenida destinada a reintroducir en los textos traducidos rasgos morfosintácticos y léxicos propios de una variedad europea del castellano mediante el borrado de aquellos que remiten a la configuración histórica del español de América⁴. Si bien estas intervenciones no parecen regirse por un criterio uniforme ni sistemático, la persistencia de la práctica pone de manifiesto una voluntad de borrar en el cuerpo de las traducciones las huellas de su americanidad.

LA DEUDA INOPORTUNA

Ahora bien, ¿cómo explicar este borrado de la impronta americana en la lengua de traducción? En principio, contrariamente a lo que suele alegarse, el criterio comercial no es la única variable pasible de explicar esta práctica editorial destinada a controlar la lengua de la importación literaria. Al respecto, es importante considerar que la captación de los mercados de lectura ame-

4 Entre los cambios morfosintácticos, abunda la imposición de *leísmo* y la sustitución del pronombre de segunda persona plural “ustedes”, de uso general en América, por el de segunda persona informal “vosotros” y su forma verbal correspondiente. Se registran asimismo permutaciones léxicas.

ricanos de habla castellana ha sido un objetivo primordial en el proceso de internacionalización secular de la edición española desde fines del siglo XIX hasta la fecha. Y la postulada identidad lingüístico-cultural fue el motor argumental de la conquista gradual de los mercados ultramarinos. Según María Fernández Moya, la etapa de este proceso de internacionalización empresarial correspondiente a las décadas del sesenta y setenta puede describirse del siguiente modo: “Las editoriales españolas –sostiene Moya– entraron en la etapa democrática con un 60 por 100 de su volumen de negocios en América Latina. La dependencia de estos mercados exteriores era total” (2009a: 71). En lo referente a Bruguera, Moya afirma: “El segundo puesto en el *ranking* exportador lo ocupaba Bruguera, con cuatro filiales en América Latina y una cifra de exportación media que en los sesenta y setenta rondaba el 50 por ciento” (2009a: 72). Y, en efecto, cuando menos hasta el año 1979, las contratapas de los primeros treinta números de la colección en estudio aún reflejan la primacía americana de sus filiales de distribución: “Barcelona, Buenos Aires, Bogotá, Caracas y México”. Si bien la crisis de los mercados americanos en la década del ochenta obligó a “algunas editoriales volcadas en ese mercado, como Bruguera y Barral Editores” a cerrar sus prensas por los impagos (2009a: 72), lo cierto es que, conforme a estos datos, entre 1977 y 1979 Bruguera habría reintroducido en América traducciones americanas pasadas por el tamiz de la norma al uso en el nuevo centro editorial del período. Por tanto, no es posible suponer que esta práctica editorial solo obedeciera a una satisfacción democrática de las preferencias lingüísticas del público lector local, puesto que ese público no era en su totalidad local. Consideramos que los fundamentos de esta práctica no solo deberían buscarse en meros criterios comerciales. Es necesario, en efecto, considerar otras variables explicativas.

En este sentido, los planteos introducidos por Annie Brisset, desde la perspectiva de la sociocrítica de la traducción, pueden ser de utilidad. Brisset sostiene que la traducción “somete la obra a múltiples cambios para que, una vez transferida, esa obra sea *acceptable*, es decir, conforme al conjunto de códigos que rigen en diversos grados el discurso de la sociedad receptora” (1990: 26). Según Brisset, las normas del discurso social pueden leerse en las transformaciones [*le bougé*] operadas por los traductores en las obras importadas (1990: 26). De ahí que, en tanto práctica discursiva condicionada por las normas que rigen el discurso social, la traducción –y el conjunto de las prácticas activas en el proceso de importación literaria– debe ser estudiada en función de sus condiciones de producción: marcos institucionales, relaciones de fuerza, representaciones subyacentes, coyuntura política, ideologemas dominantes. Y, en efecto, la introducción de una variedad ajena a las traducciones originales cobra sentido no bien damos un marco de referencia concreto a la práctica editorial en estudio.

Ahora bien, el análisis de Brisset puede aplicarse a nuestro caso para revelar el modo en que, en esta etapa de la historia de la edición hispanoamericana, los agentes importadores valoraron las variedades regionales del castellano. Podría decirse que las modificaciones operadas en las obras reeditadas o traducidas para Bruguera cifran una representación de la “América

Española” muy distinta de aquella –más inclusiva e internacionalista, preocupada siempre por la unidad cultural de Hispanoamérica– que en 1943 Alonso tenía en mente cuando auguraba la triple regulación de la lengua en un contexto de crisis europea e internacionalización editorial latinoamericana. Es decir, paradójicamente, el borrado de las huellas americanas en la lengua de traducción –esto es, las modificaciones operadas por los correctores en las reediciones o la suerte de diglosia traductiva practicada por los agentes argentinos⁵– otorga visibilidad a la imagen de América dominante en este nuevo auge de la edición española. Al respecto, es revelador el balance que en 1988 Marcelo Cohen, traductor de Bruguera, hacía del período en análisis. Veamos, pues, cómo resumía este escritor-traductor el fracaso de las esperanzas de Alonso:

¿Sería nocivo para la lengua peninsular un nuevo pacto con las ramas latinoamericanas, de las que cautelosamente quiso alejarse en los últimos diez años? (Ya se había alejado antes, mucho antes; después de la muerte de Franco empezó a hacerlo francamente). Como de costumbre es tiempo de competencia. Teniendo al alcance las aventuras verbales de un continente movidizo –una metáfora en sí– y el puchero verbal que mantienen al fuego trescientos millones de hispanohablantes de ultramar, los escritores españoles se cierran en la centralidad como si temieran que con la disolución del dogma viniera la ruina. Hace mucho que no interesaba tan poco lo que se escribe en la periferia. Los americanismos nunca fueron tan censurados en España como hoy en día, nunca al menos desde que Borges ofreciera consuelo a las tribulaciones del doctor Américo Castro. (Cohen 1988).

Ahora bien, si, tal como afirma Brisset, “más allá de las lenguas, la traducción relaciona sujetos humanos” (2004: 46), quizá debamos preguntarnos entonces quiénes eran y qué peso social tenían los importadores literarios argentinos del caso Bruguera. Pues la posición dominada de la variedad de lengua de los traductores emigrados y de las traducciones de origen rioplatense “corregidas” en Barcelona parece confirmar que la aceptación de una variedad de lengua, o de alguno de sus rasgos, en los soportes impresos –aquello que la vuelve especialmente “impri-mible”– no obedece al predominio numérico de sus hablantes sino a su peso y prestigio como grupo social (Fontanella 1987: 35) y, añadiríamos, a su control sobre los medios de producción pasibles de difundir la norma. Por tanto, tal como propone Wilfert (2002: 34), es necesario indagar en la identidad social de los agentes importadores, tanto para intentar comprender las condiciones sociales de la dominación intralingüística específicas del medio editorial español del período cuanto para comenzar a delinear una figura de “traductor (argentino) exiliado” pasible de inscribirse en una historia de la traducción literaria argentina.

En esta figura, que no ensayaremos aquí, confluirían dos debates en curso por aquellos años, a saber: el estatuto del traductor literario en el campo editorial del período, por un lado; y la

5 Comprobable mediante el cotejo con sus escrituras directas, puesto que tanto Constante, Becció, Cohen, Manara como Goldar cuentan con producción literaria o ensayística propia.

problemática laboral del exiliado latinoamericano en Barcelona, visibilizada a partir de los decretos de agosto-octubre de 1978⁶, por otro. Ambas discusiones tendrían de fondo una representación de gran circulación en esta época: aquella que establece un paralelismo entre la labor cultural realizada por exiliados republicanos en tierras americanas a fines de 1930 y el papel de ciertos exiliados argentinos en el campo cultural catalán. Así la definía el editor Carlos Barral⁷:

Todas las deudas vencen en un momento inoportuno. La deuda moral contraída por los españoles con la América Latina vence en un momento gravemente conflictivo de la economía española. A una España con más de un millón de parados y en una fase en que el desempleo tiende a aumentar y a crear al Estado serios problemas de financiación de la población sin trabajo, el continente americano reclama lo mismo que la emigración española provocada por la guerra civil de 1936 a 1939 obtuvo de la hospitalidad de los países hispano-atlánticos. (Barral 1978)

Como bien exhibe Barral al evaluar la inoportunidad de la inmigración latinoamericana en la España de la transición democrática, el lugar común que tal identificación especular instala apenas oculta la desigualdad de las condiciones materiales —es decir, la disparidad de capital económico, social y cultural— de ambos exilios.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Procuramos mostrar aquí que el borrado de la “americanidad lingüística” de las traducciones de la serie *Novela Negra* de Bruguera revela que la traducción constituye un campo en el que se inscriben relaciones de fuerza en que pueden leerse “la desigualdad del estatuto de las lenguas y los grupos que las hablan” (Brisset 2004: 50). El caso presentado aquí muestra que esa desigualdad estatutaria de las lenguas y, sobre todo, de los grupos humanos que las hablan también se manifiesta en el interior de una misma lengua, a través del conflicto de normas.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, A. (1943): *La Argentina y la nivelación del idioma*. Buenos Aires: Institución Cultural Española.

6 Cfr. Jensen / Yankelevich (2007: 84-90): “A los obstáculos a la integración de los exiliados, el ministro del Interior Rodolfo Martín Villa sumó zozobra y temor, al dar a conocer un decreto (10-10-1978) por el cual los refugiados sin permiso de trabajo o de residencia serían expulsados sin apelación del territorio español” (2007: 90). “Fue hacia 1978-1979 cuando el debate saltó a la esfera pública” (2007: 84).

7 Véase al respecto la declaración de otra editora clave, Esther Tusquets: “Estamos atribuyendo ahora a los argentinos en exilio aquellos rasgos de laboriosidad, ambición, eficacia y hasta trepismo que se aplicaban en mi infancia a los catalanes trasladados a la Argentina” (Tusquets 1982).

- Barral, C. (1978): “Emigración hacia España. La deuda inoportuna”. En: *La Vanguardia*, 29-10.
- Brisset, A. (1990): *Sociocritique de la traduction*. Québec: Éditions du Préambule.
- Brisset, A. (2004): “Por una ética de la reciprocidad”. Traducción: P. Willson. En: *Otra parte*, 4, primavera/verano.
- Cohen, M. (1988): “Algunas cuestiones sobre la propiedad de la lengua”. En: *La Vanguardia*, 16-08.
- Fernández Moya, M. (2009a): “Editoriales españolas en América Latina. Un proceso de internacionalización secular”. En: *La internacionalización de la empresa española en perspectiva histórica*, 849, julio-agosto. ICE.
- Fernández Moya, M. (2009b): “Multinacionales del castellano. El proceso de internacionalización del sector editorial español (1898-2008)”. En: *Revista de Historia Industrial*, 40, Año XVIII.
- Jensen, S. / Yankelevich, P. (coords.) (2007): *Exilios: destinos y experiencias bajo la dictadura militar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Tusquets, E. (1982): “Réquiem por una utopía”. En: *La Vanguardia*, 12-08.
- Vila-Sanjuán, S. (2003): *Pasando Página. Autores y editores en la España democrática*. Barcelona: Destino.
- Wilfert, B. (2002): “Cosmopolis et l'homme invisible”. En: *Actes de la recherche en sciences sociales*, 144.

VERBOS Y VALENCIAS: SIGNOS LINGÜÍSTICOS

CONSTRUCCIONES RESULTATIVAS TRANSITIVAS EN EL ALEMÁN

Marc Felfe

Universidad Nacional de Córdoba /
Deutscher Akademischer Austausch Dienst - DAAD (Alemania)

FelfeDAADcordoba@gmx.de

En el siguiente trabajo se plantea un análisis holístico de las construcciones resultativas alemanas (en adelante CRS). Me limitaré a complejos no lexicalizados formados por un verbo, una frase nominal (NP) en acusativo y una frase adjetiva (AP) no declinada. En la primera parte del trabajo se diferencian tres tipos de CRS, teniendo en cuenta la estructura argumental del verbo (valencia). En la segunda parte se discute la conducta sintáctica de la NP en acusativo y su estatus como objeto. En la tercera sección se aborda, de forma analógica, el comportamiento de las AP. En la cuarta parte se realiza una crítica de los diferentes análisis semántico-sintácticos discutidos en la literatura sobre el tema. A continuación, se propone en la quinta parte un análisis de Gramática de Construcciones (*Construction Grammar*). Este se basa en un análisis de las bases verbales, aplicando la semántica de *frames* (semántica de marcos), y en una determinación global de la construcción esquemática como signo. En la sexta parte se analiza como estudio de caso el uso de “*singen*” (cantar) en CRS. En la conclusión se abordan posibles utilizaciones en el ámbito de enseñanza del alemán como lengua extranjera junto con la particularidad en cuanto a la tipología lingüística de las CRS.

LOS DATOS

El primer grupo de las CRS que se analizará está compuesto por un verbo transitivo, su objeto directo y una frase adjetiva añadida que especifica el resultado de la acción expresada por el verbo (I).

- (I) *Er streicht die Wand grün.*
Él pinta la pared verde
= Él pinta la pared de verde.

La particularidad del segundo grupo a considerar consiste en que, si bien se trata de verbos transitivos, estos no presentan un argumento propio en la CRS (2).

- (2) *Er streicht den Eimer leer.* *Er streicht *den Eimer*
 Él pinta el balde vacío Él pinta la *el balde.
 = Él vacía el balde (*luego de pintar*).

El tercer grupo está formado por verbos intransitivos, atélicos, que expresan sucesos agentivos (3). Se debe observar que en (3b) se trata de un verbo avalente con el expletivo “es”.

- (3) a. *Er schnarcht sie wach.* *Er schnarcht *sie.*
 Él ronca a ella despierto. Él ronca *a ella.
 = Él la despierta con sus ronquidos.
- b. *Es regnet die Wäsche nass.* *Es regnet *die Wäsche.*
 -0- llueve la ropa mojado. Llueve *la ropa.
 = La lluvia moja la ropa.

La introducción de nuevos objetos (2,3) a menudo va acompañada del uso de un pronombre reflexivo. En estos casos, el referente sujeto de la base verbal se ve afectado por la acción expresada (correferencia) (4).

- (4) *Er schläft sich gesund.*
 Él duerme se sano.
 = Él se cura durmiendo.

Wechsler (1997: 309) diferencia con respecto a los grupos (1) y (2,3) entre “control resultatives”, cuyo resultado por lo general se presupone de forma canónica por medio del significado del verbo y “raising resultatives”, en los cuales ni el objeto, ni su estado en el sentido clásico, son seleccionados por el verbo. Se trata de introducciones por medio del predicado resultativo.

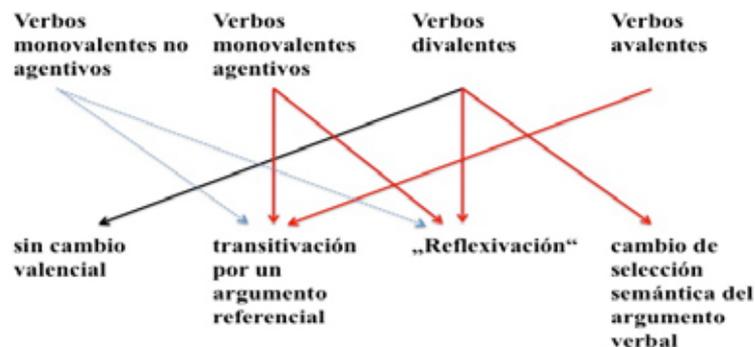
A primera vista no parecieran existir restricciones estructurales. Para el alemán, señala Kaufmann (1995: 144), entre otros, que los llamados verbos inacusativos¹ no se utilizan en CRS transitivas (5), sino solamente en CRS intransitivas.

- (5) *Die Bäume wachsen das Haus schattig.
*Los árboles crecen la casa sombrío.

Sin embargo se encuentran contraejemplos ocasionales (6); hecho que indica que los verbos inacusativos no están totalmente excluidos.

- (6) Ein vertikaler Garten aber wächst sich fest.²
Un vertical jardín pero crece se fijo.
= Sin embargo un jardín vertical echa raíces creciendo.

Cuando se parte de la estructura argumental verbal como base de la construcción de la oración un análisis en conjunto de los casos presentados es problemático, lo cual se muestra con la representación siguiente.



1 Cf. Perlmutter (1978: 160): "Unaccusative Hypothesis", según la cual el comportamiento sintáctico de los sujetos de algunos verbos intransitivos (=inacusativos, ergativos) habla a favor de un análisis de estructura profunda como objeto: entre otros la formación del pretérito perfecto con "sein" (ser), la topicalización conjunta de participio perfecto y sujeto, la imposibilidad de formación de *nomen-agentis*, la utilización atributiva del participio perfecto con el sujeto, inadmisibilidad de la pasiva impersonal. Kaufmann (1995: 163-186) señala que el comportamiento sintáctico diferente se puede explicar de forma semántica. El proceso télico expresado por estos verbos se desarrolla apuntado al sujeto de forma incontrolada por éste.

2 Capital Investor 42/2009, p. 45.

No existen restricciones constructivas respecto a la valencia verbal. Todas las construcciones pueden parafrasearse semánticamente de la siguiente manera: el sujeto provoca que el objeto/sujeto reciba la cualidad que expresa la AP.

EL COMPORTAMIENTO SINTÁCTICO DE LAS NP ACUSATIVAS

En todos los casos, las NP en acusativo pueden pasarse a voz pasiva como objetos regulares (7), es decir, sin depender de que originalmente se tratase, o no, de argumentos verbales.

- (7) a. *Die Tür wird grün gestrichen.* (originalmente argumento verbal)
= La puerta se pinta de verde.
- b. *Der Weinkeller wurde leer getrunken.* (nuevo argum. en el verbo trans.)
= La bodega fue bebida por completo.
- c. *Sie wurde wach geschnarcht.* (nuevo argumento en el verbo intransitivo)
= Se despertó por los ronquidos.

Carrier / Randall (1992: 189) proponen además los siguientes tests para demostrar el estatus de objeto de la NP: transformación en una construcción media (8a), utilización atributiva del participio perfecto (8b) y nominalización (8c).

- (8) a. *Der Weinkeller trinkt sich schnell leer.*
= La bodega se bebe rápido hasta vaciarse.
- b. *Der leer getrunkene Weinkeller*
= la bodega bebida por completo
- c. *Das Leertrinken des Weinkellers*
= el vaciar la bodega (por haber bebido todo)

Debido a que en el inglés esto por lo general no es posible para los objetos no verbales, siguiendo a Simpson (1983: 143 y sig.) se denominan los objetos originalmente no verbales como “objetos falsos” (*fake objects*) o bien el reflexivo como “reflexivo falso” (*fake reflexive*). Bajo un punto de vista estructural, es evidente que esto no se justifica para el alemán. Las NP en acusativo se comportan como objetos regulares. Que se trate de objetos sintácticos regulares todavía no aclara, sin embargo, la cuestión de su relación con el verbo. Evidentemente los verbos en (2,3,4) no seleccionan el objeto directo como su segundo argumento y tampoco pueden, en

consecuencia, regirlo. Ahora bien, “objeto” es un concepto relacional, por lo que se presenta la pregunta acerca de qué objeto se trata.

EL COMPORTAMIENTO SINTÁCTICO DE LA AP

Básicamente la AP, como todos los demás constituyentes, se puede topicalizar (9), lo cual sin embargo conduce, junto con factores semánticos y de pragmática del discurso, a diferentes grados de aceptabilidad.

- (9) a. *Grün solltest du die Tür nicht streichen.*
Verde deberías tú la puerta no pintar.
- b. *??Leer streicht er den Eimer.*
??Vacío pinta él el balde.
- c. *Ganz leer hat er den Eimer gestrichen.*
Totalmente vacío ha él el balde pintado.

La posibilidad fundamental de topicalización demuestra que, en el caso de los adjetivos, se trata de constituyentes directos (AP), por lo que la unión entre verbo y adjetivo es de carácter sintáctico. Los diferentes grados de aceptabilidad deberían interpretarse de forma semántica. En el caso del grupo (1=9a) se trata de resultados esperables, lo cual permite una topicalización general. Básicamente se puede decir que las CRS con objeto no regido por el verbo (*raising*) no permiten pronósticos de resultados, lo cual perjudica la aceptabilidad. Esta va acompañada a menudo de la modificación de la AP, como en (9c).

Lüdeling (1997: 226; 2001: 56) señala, además, que la posibilidad de preguntar (*Erfragbarkeit*) a las AP resultativas se correlaciona con una codificación canónica del resultado. Solamente cuando el resultado está establecido de forma canónica en la semántica del verbo, se puede preguntar por él (10a,b). En el caso de las bases verbales intransitivas, las preguntas son estructuralmente inadmisibles, ya que el objeto mismo es inadmisibles.

- (10) a. *Wie streicht er die Tür? – Grün.*
¿Cómo pinta él la puerta? – Verde
- b. **Wie schnarchte er sie?*
*¿Cómo roncó él a ella?

Mientras que la posibilidad de topicalización de la AP es una característica habitual de los constituyentes inmediatos, la AP está sujeta a otras restricciones determinadas típicas de los complejos verbales. Así, cuando el verbo conjugado ocupa la segunda posición, la AP, al igual que las partículas verbales, infinitivos y participios en caso de pretérito perfecto, se encuentra típicamente al final de la oración (paréntesis oracional derecho) (11a). En caso de posicionamiento al final de la oración del verbo conjugado en las oraciones subordinadas, la AP y el verbo se encuentran adyacentes (11b).³

- (11) a. *Er streicht die Tür grün.* **Er streicht grün die Tür.*
Él pinta la puerta (de) verde. *Él pinta (de) verde la puerta.
- b. *weil er die Tür grün streicht.* **weil er grün die Tür streicht.*
porque él la puerta (de) verde pinta. *porque él (de) verde la puerta pinta..

En conclusión se debe señalar que no existe una delimitación formal entre la AP de la CRS y la AP como predicativo libre (12). En ambos casos se trata de predicaciones secundarias. Las últimas también son constituyentes inmediatos.⁴ Estas se refieren, entonces, en primer lugar al verbo y luego al sujeto (12a) o al objeto (12b). Sin embargo, la referencia correspondiente no está señalada de manera formal, sino que se produce pragmáticamente, siendo esta la diferencia con los adverbiales simples.

- (12) a. *Er trinkt den Kaffee heiß.*
Él toma el café caliente. (café = caliente)
- b. *Er trinkt den Kaffee traurig.*
Él toma el café triste. (él = triste)

Los predicativos libres se denominan también predicados secundarios descriptivos (*Depiktiva*) para diferenciarlos de las AP resultativas y de los adverbiales simples, lo cual no siempre es sencillo. La unión con el verbo nunca lleva a la introducción de nuevos argumentos y se descarta una interpretación resultativa. Los predicados secundarios descriptivos nunca son exigidos por

3 Neeleman (1994: 85) señala para el neerlandés que, en caso de modificación, la AP no debe encontrarse adyacente al verbo en la subordinada, lo cual es válido para el alemán. Lüdeling (2001: 50) hace referencia a casos de posición de PP resultativas que no es al final en la oración principal, lo cual también es válido para la AP.

4 Helbig / Buscha (2001) las clasifican como atributos especiales, en contra de lo cual habla, sin embargo, la posibilidad de topicalización, de modificación y de preguntar por ellas.

la valencia del verbo. Se trata claramente de complementos adjuntos (*Angaben*) o simplemente adjuntos de la VP.

En el caso de las AP de construcciones resultativas se trata básicamente de constituyentes sintácticos. Las CRS nunca son producto de la formación de palabras. Lo determinante es, sin embargo, la forma en que se analiza la relación especial con el verbo, por un lado, y con el objeto, por el otro, ya que lo último a menudo puede ser admitido recién mediante la unión con la AP. Un análisis debe permitir también la diferenciación de los predicados secundarios descriptivos.

ANÁLISIS SEMÁNTICO-SINTÁCTICOS EN DEBATE

Mediante CRS se expresan *dos* acontecimientos en *una* estructura compleja. El suceso agentivo expresado por el verbo se refiere al paciente. Y este recibe como consecuencia una cualidad que es expresada por el adjetivo como predicado secundario.

(13) x DO CAUSE & y BECOME STATE y

Ahora bien, el problema de análisis consiste en que solamente los verbos del primer grupo pueden denotar en sí mismos un cambio de estado por medio de causatividad inherente. En todos los demás casos la relación de causa no puede deducirse de forma directa a través de la semántica y la estructura argumental del verbo.

El análisis de gramática valencial se encuentra en principio antes del problema de la determinación del portador de valencia (PV) y de la pregunta sobre si se trata de complementos argumentales (*Ergänzungen*) o complementos adjuntos (*Angaben*). La pregunta se puede formular de la siguiente manera: ¿es la base verbal la portadora transitiva de valencia o lo es junto con la AP como un predicado complejo? Lo primero es claramente el caso en (14a). Lo último se corresponde con el análisis usual de verbos con prefijo (14b), lo cual va en contra del estatus sintáctico de la AP y su autosemántica.

- (14) a. *Sie nennt ihn faul.* – PV: *nennen*: sujeto, objeto, complem. predicativo
= Ella lo llama vago.
- b. *Er schnarcht sie wach.* – PV: *wach-schnarchen*: sujeto, objeto
= Él la despierta con sus ronquidos.

Como en la sección 3 ya hemos analizado a “wach” (despierto) como constituyente sintáctico, el análisis (14b) no explica el proceso de formación del complejo PV, sino que lo presupone. De lo contrario se debe aceptar que “schnarchen” (roncar) presenta una casilla para una AP, la cual abre otra más en el complejo. El anclaje valencial de la AP en el verbo se contrapone a la intuición, ya que “schnarchen” (roncar) no presupone en sí una AP de resultado, sino que expresa un suceso imperfectivo y es por ello que, por lo general, se usa el verbo de forma intransitiva. Se trata del problema de análisis de la alternancia de valencia: ¿posee “schnarchen” dos valencias separadas entre sí, una como verbo univalente y otra como verbo trivalente?

Welke (2007: 174 y sig.) valora todos los verbos en CRS como trivalentes. La AP sería en cada caso, de la misma forma que el objeto, un complemento argumental del verbo. El criterio formal decisivo es para Welke la subcategorización. La AP estaría regida, ya que la CRS no puede formarse con todos los verbos (sino solo con los agentitos). Tal ampliación del criterio de subcategorización tiene una evidencia intuitiva, pero debilita su validez en el marco de la gramática valencial.⁵ Welke (1994: 232 y sig.) propone un análisis partiendo de modelos de oración como ampliación dinámica de la valencia básica. El punto de partida del modelo de oración de la CRS sería la valencia básica de verbos transitivos (15a), la cual puede aumentarse de forma dinámica en una posición valencial (15b), para lo cual existe un modelo de oración trivalente [NP nominativo – NP acusativo – AP predicativo]

- (15) a. *Er wischt die Stube.* – PV: *wischen*: sujeto, objeto
Él frega el salón.
- b. *Er wischt die Stube sauber.* – PV: *wischen*: sujeto, objeto, +pred. ad-hoc
Él frega el salón limpio.

El enfoque de Welke no aclara, sin embargo, los casos en los que la valencia básica transitiva no es aumentada, sino bloqueada y en los que se introduce un nuevo objeto. En la suposición de ampliaciones simples de una valencia básica uno se encuentra también con el problema de tener que aclarar la considerable transformación semántica de imperfectividad a perfectividad. En el caso de los verbos intransitivos, Welke (2007: 176) parte de un doble aumento de valencia ad-hoc. Tal análisis también se presenta como poco satisfactorio, ya que “scharchen” (roncar) no es intuitivamente un verbo trivalente y un aumento de valencia ad-hoc solamente describe el uso trivalente, pero no lo explica. Más adelante, Welke (2009: 113) propone una apertura de la teoría de valencia

5 Croft / Cruse (2004: 281) señalan que incluso las PP locales, que se clasifican sin problemas como complementos adjuntos, tienen en cierta forma una especificidad de subclase y presentan “to widow” (enviudar) como ejemplo de un verbo que por lo general no admite ninguna PP local.

hacia la gramática de construcciones y habla de ampliaciones de argumentos no licenciadas, para las cuales habría a disposición “patrones de construcción sintácticos explícitos”.

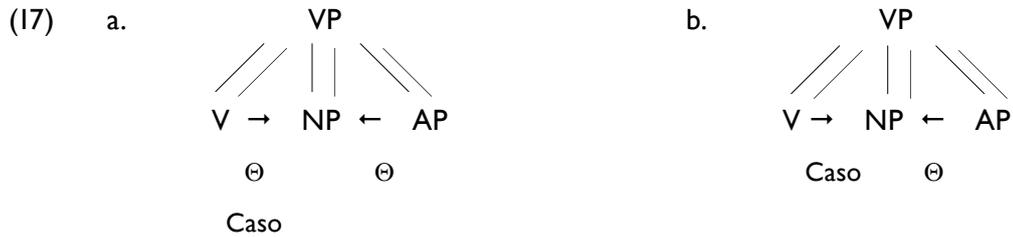
Gallmann (2005: 801 y sig.) valora solamente las AP obligatorias como complementos argumentales del verbo (14). En los casos como (15), estas se clasifican como complementos adjuntos. Problemático en esto es, por un lado, que la obligatoriedad casi nunca es específica del verbo, sino que existe *junto* con una NP-acusativa dentro de la CRS. Por otro lado, en la determinación de la AP en (15) como complemento adjunto no es posible una diferenciación de predicativos libres (12). Ágel (2000: 161) considera que no es posible una solución definitiva del problema y habla de decisiones dentro de la “respectiva ideología gramatical”. Debido a la analogía semántica con las partículas mediante paráfrasis semánticas uniformes (formación de series) y las modificaciones semánticas de las bases verbales unidas a esto, así como a la frecuente imposibilidad de omisión, Ágel tiende a un análisis funcional como PV secundaria formada por adjetivo y verbo (predicados complejos), lo cual, sin embargo, no responde a la pregunta acerca del estatus de la AP frente al verbo superior.

Carrier & Randall (1992) proponen en el marco de la gramática léxico-funcional (LFG) una regla de formación. El verbo se intercala en una plantilla virtual (16), la cual genera el significado uniforme de todas las CRS.

(16) CAUSE ([_{base verbal}], [INCH BE (y, [_{PLACE-a} AT [z]])])⁶

De esta forma, todas las CRS estarían basadas en una formación. No obstante, Carrier & Randall formulan (1993: 129) una regla especial como “*Preferred Internal Argument Principle*”. En los verbos intransitivos el argumento verbal se realiza preferentemente como objeto y bloquea una nueva introducción. Solamente los argumentos verbales adquieren su papel temático (⊖) del verbo (17a), los objetos falsos lo reciben de la AP resultativa (17b). La asignación de caso tiene lugar en ambos casos en la posición verbal del objeto. Estos comportamientos conducen a un análisis triple, que ya fue propuesto por Williams (1981: 237) como estructura de predicación. En (17a) se presenta el papel doble de la NP.

6 INCH significa “incoativo” y caracteriza el cambio de estado incorporado como BECOME. PLACE marca la relación metafórica entre cambio de estado y de sitio. Sobre la derivación metafórica de PLACE>STATE, véase Goldberg (1991). “a” señala una variante para un argumento que se debe realizar. El análisis se basa en la suposición de Jackendoff (1983 y sig.) de un plano semántico conceptual con categorías básicas ontológicas.

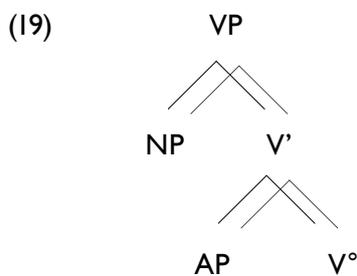


Sigue siendo problemática la suposición de que los nuevos objetos introducidos no están sujetos a ninguna restricción de selección verbal y que los verbos transitivos realizan su argumento preferentemente como objeto.

Wunderlich (1997: 122) señala que en el caso de un objeto nominal puede tratarse tanto del argumento originalmente verbal (18b) como también de un nuevo argumento introducido (18c).

- (18) a. *Er fährt das Auto kaputt.*
 Él conduce el auto roto.
 = El rompe el auto (al conducirlo).
- b. = Él conduce un auto & por ello este se rompe.
- c. = Él conduce (por ej. una moto) & debido a ello otro auto se rompe.

Wunderlich, al igual que Carrier / Randall (1992) parte de una plantilla virtual homogénea. Debido a los datos en (18), Wunderlich no diferencia entre objetos verbales y falsos. En cada caso se trata de argumentos de la construcción resultativa que pueden ser co-indexados de forma pragmática con el argumento verbal, pero que adquieren de la plantilla su papel temático. De esta forma se desarrolla el traslado de la entrada de léxico a la sintaxis regular binaria y comienza con el argumento de menor rango (19).



Este análisis significa, al fin y al cabo, que todos los verbos se colocan en la plantilla de forma cuasi intransitiva. También hacen esta propuesta Oppenrieder (1991:116) y, en un enfoque de gramática de construcciones, Welke (2009:113). Los autores parten de la idea de que solamente verbos con objeto facultativo o verbos intransitivos se usan con nuevos argumentos. Müller (2002: 194) señala con ejemplos como (20a,b) lo problemático en esto.

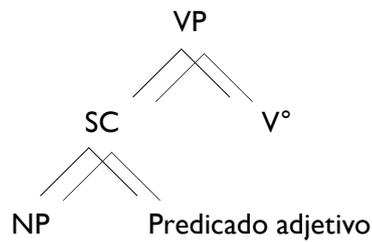
- (20) a. *Er macht die Wohnung sauber.* **Er macht.* / **Er macht die Wohnung.*
Él hace el apartamento limpio. *Él hace / * Él hace el apartamento.
= Él limpia el apartamento.
- b. *Er hackte die Axt stumpf.* ??*Er hackte.* / **Er hackte die Axt.*
Él cortó el hacha desafilado. ??Él cortó / *Él cortó el hacha.
= Él desafiló el hacha (al cortar).

Mientras que en el caso de “*machen*” (hacer) se podría aceptar que la estructura (20a) resulta de una trivalencia inherente al verbo⁷, en (20b) esto es improbable. Es intuitivamente lógico que los verbos se “deslicen” en la plantilla de forma cuasi intransitiva, pero entonces se presenta el problema de análisis de la facultatividad en estructuras argumentales fijas adoptadas como valor básico operable, ya que casi todos los verbos simples, al contrario de los complejos, se usan en determinados contextos de forma intransitiva.

En vez de una preparación virtual en el léxico, Hoekstra (1988) propone, en el marco de la gramática generativa, una preparación sintáctica. El adjetivo como núcleo del predicado, junto con el objeto nominal como su sujeto (argumento), se une al verbo como argumento en una *Small-Clause* (SC). La fundamentación para ello es la posibilidad de transformación en una construcción copulativa (21b) y la posibilidad de una topicalización conjunta de adjetivo y NP, ya que en el plano profundo se trata de un constituyente (SC). Solamente para la asignación de caso se movería la NP-sujeto a la posición sintáctica de objeto. La NP recibiría su papel temático del predicado secundario. La posible coincidencia entre el sujeto de la SC con el argumento verbal original también se construye de forma pragmática y no estructural. El estatus del adjetivo con respecto al verbo permanece, al fin y al cabo, abierto.

7 Esto se debe al débil significado propio de “*machen*” (hacer) y al uso habitual y típico en el patrón de las CRS ligado a ello.

(21) a.



- b. *Er streicht den Eimer leer.* → *Der Eimer ist leer.*
 Él pinta el balde vacío → El balde está vacío.
- c. *Den ganzen Eimer leer hat er gestrichen.*
 Todo el balde vacío ha él pintado.

Si se parte de la idea de que la construcción de la oración sucede sobre la base de la estructura argumental del verbo por medio de proyección en configuraciones sintácticas, entonces surge la pregunta de la licenciación. ¿Qué es lo que permite la unión de la SC con verbos imperfectivos? También Grewendorf (1990: 116) ve aquí un problema en el análisis como SC, pero considera que una subcategorización virtual es más “atractiva” que la suposición de múltiples entradas de léxico. Hoekstra (1992: 162) propone dotar potencialmente a cada verbo dinámico de una casilla marcada con un Θ como “*final time point*”. Debido a que la imperfectividad se caracteriza justamente por la ausencia de un estado posterior (resultado) almacenado en el verbo, este análisis es rechazado. También la suposición de sujetos del plano profundo sintáctico (y semántico) realizados como objetos, conduce a una discrepancia indeseada entre semántica y sintaxis.

Establezcamos en principio lo siguiente: solamente el análisis (16) aclara la construcción de la oración sobre la base de una entrada de léxico, por medio de la incorporación (basada en el léxico) del verbo en una plantilla virtual y atribuyen el significado causativo a un patrón semántico correspondiente. En vez de realizar una diferenciación entre argumentos verbales (semánticos) y argumentos nuevos (sintácticos), (19) aclara solamente el estatus sintáctico y semántico homogéneo del objeto nominal. En efecto, el análisis de plantilla conduce a dos problemas: ¿de dónde viene tal plantilla virtual y qué es lo que dirige su utilización en el léxico cuando la incorporación sucede sobre la base de predicados mínimos decomposicionales? Si el objeto es en realidad el argumento de la plantilla, ¿por qué este es, al fin y al cabo, nuevamente y de forma exclusiva argumento verbal, siendo por ello el verbo el núcleo y el regente de la CRS?

En todos los análisis es problemático detectar por medio de qué puede aparecer un nuevo argumento, en vez del argumento verbal, en el caso de verbos transitivos obligatorios (20). También es problemático el análisis de la relación semántica entre nuevos objetos introducidos y el verbo. Kaufmann (1995: 161f, 217f) señala que tampoco los objetos nuevos pueden ser introducidos a discreción (22).

- (22) ?? *Er isst seinen Pullover schmutzig.*
?? Él come su pulóver sucio.

La idea en (22) es conceptualmente convincente. Él come de manera tal que su pulóver se ensucia. Kaufmann (1995: 202 y sig.) formula la siguiente regla: en vez de una causalidad general, la relación de efecto se debe poder identificar directamente desde el verbo. Aquí juega un papel fundamental el significado esencial del verbo, ya que este posibilita la introducción en una nueva plantilla. Cada significado esencial debería poner a disposición de manera conceptual tanto el nuevo argumento, como el resultado. Sin embargo, Kauffman (*ibidem*: 218) vuelve a analizar el significado esencial a través de una estructura argumental base, fijada en la sintaxis y enriquecida semánticamente. El verbo “comer” fijaría un agente (x) y algo comestible (y), donde (y) desaparecería al transcurrir la acción. Solamente de este significado esencial se podría construir una relación causal directa por medio de una CRS (23).

- (23) a. *essen* → *Essbares* → *auf einem Teller*
comer → comestible → sobre un plato
- b. *essen* → *Agens vertilgt Essbares*
comer → el agente devora lo comestible
- c. *essen* → *der Teller wird leer:* *Er isst den Teller leer.*
comer → el plato se vacía: *Él come el plato vacío.*
=Él vacía el plato (*al comer*).

La idea del significado esencial salta a la vista de manera intuitiva. Observemos por un momento los siguientes ejemplos en (24), aquí se hace evidente que este no puede determinarse por medio de una estructura argumental que funcione como base del significado esencial.

- (24) a. *Du isst mich arm.*
Tú comes me pobre.

- = Tú me arruinas (*por comerme todo*).
- b. *Sie essen sich tot.*
Ellos comen se muerto.
= Comen tan mal, o tanto, que provocan su propia muerte.

UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS DE GRAMÁTICA DE CONSTRUCCIONES

En vez de plantillas virtuales en el léxico, supongo, junto con Goldberg (1995), que el significado de una CRS está directamente ligado a una estructura sintáctica. No se supone que la estructura sintáctica se genera por medio de una proyección invariable de argumentos verbales virtuales, sino que está guardada en el léxico, al igual que un signo lexicológico, como construcción esquemática de manera global incluyendo forma (25a) y significado (25b).

- (25) a. [[NPnominativo_] ⁸ NPacusativo_ AP_ V_]
- | | |
- b. [X CAUSE Y BEC STATE Z]

Se trata aquí de una construcción argumental que fue abstraída del uso con diferentes verbos. La característica semántica y formal de los argumentos (*linking*) se regula de manera interna a la construcción y no mediante configuraciones sintácticas invariables o valores verbales mínimos. Esta reproduce la sucesión normal de los argumentos. El orden concreto, sin embargo, está sujeto a factores pragmático discursivos y se hace posible mediante construcciones de posición especiales. En todos los casos se trata, en primer lugar, de argumentos de la construcción y no del verbo, por lo que la construcción misma determina el perfil semántico y al mismo tiempo sintáctico. Típicamente se adaptan solamente verbos agentivos en la construcción y con ello se vuelven el núcleo semántico de los argumentos de la construcción. A diferencia del análisis de plantilla, la sintaxis y la semántica no se separan modularmente de manera estricta, sino que forman una continuidad. La formación de estructura no es en la entrada de léxico el traslado a la sintaxis de argumentos verbales apuntados, sino la fusión entre signos sintácticos globales, lexicológicos y esquemáticos. Se trata aquí de una actividad conceptual del hablante, por medio de la cual la sintaxis se define en primer lugar como proceso cognitivo. La fusión requiere, en el sentido de Kaufmann (1995), la producción conceptual de causatividad directa entre verbo y

8 La colocación entre paréntesis de la NP en nominativo muestra que la unión con el verbo está ligada a un enlace morfológico que abarca toda la construcción y que conduce al paradigma de la flexión verbal, el cual expresa la relación de correspondencia entre la NP en nominativo y el verbo conjugado.

resultado. Sin embargo, yo no los analizo por medio de una estructura argumental verbal mínima, ni como Goldberg (1995: 53), partiendo de participantes verbales mínimos, sino partiendo de un análisis del *frame* semántico del verbo. Los verbos no se determinan semánticamente en primer lugar por medio de las estructuras argumentales utilizadas con ellos, sino como instancias de estructuras de conocimiento globales. Se trata del trasfondo frente al cual se despliega el significado de una expresión concreta. Este se forma por medio de la combinación del lexema verbal con determinadas construcciones argumentales, donde estas colocan casillas del esquema claramente definidas en una relación que también está sumamente determinada. Se trata de perfilar casillas de un esquema sobre lugares de una construcción definidos de manera formal y semántica. Estructuras argumentales utilizadas a menudo con un mismo verbo, o construcciones no recurrentes unidas a un verbo se asocian directamente con este en el sentido de valencias básicas. Junto con Bybee (1995: 434), supongo que el uso frecuente de una estructura argumental con *diferentes* verbos provoca que un significado abstracto se transmita a la construcción, abstrayéndolo del verbo.

Una condición fundamental para la construcción de CRS es que el objeto nominal de la construcción se identifique con las casillas semánticas del *frame* activado y que el resultado se pueda deducir como resultado de la acción verbal, por medio de conocimiento conceptual dentro de una comunidad cultural y de hablantes.

ESTUDIO DE CASO: “SINGEN” (CANTAR) EN CRS

El análisis de *frame* se efectúa en dos pasos: En primer lugar se determina, partiendo de la forma sustantivada⁹ del verbo, qué es lo que se asocia con este de forma directa o se presupone a partir de él. En segundo lugar, el verbo se designa como instancia de un *frame* de orden superior. Se pidió a 20 hablantes nativos que explicaran a una persona ficticia de otro círculo cultural qué se entiende por “*tanzen*” (bailar). Los resultados se compararon o cotejaron en un segundo paso con las entradas del DWDS¹⁰ (26).

(26) (das) Singen / (el) cantar

- a. el hecho de reproducir palabras en melodías con voz humana con/sin acompañamiento musical

9 Se trata aquí de la solución a la centralización en la sintaxis. Se renuncia a una justificación por razones espaciales y se hace referencia a Fillmore (1977: 58 y sig.), Heringer (1984: 52 y sig.), Konerding (1993: 162).

10 Diccionario digital del idioma alemán del siglo XX: <<http://www.dwds.de>>

- b. a menudo son palabras y melodías normalizadas = canción; por lo que el cantar puede ser incorrecto/correcto
- c. el cantar sucede a menudo frente a un oyente
- d. el cantar sucede a menudo con otras personas (coro, amigos, iglesia)
- e. el cantar produce en el oyente un estado de ánimo, un sentimiento
- f. el cantar es la expresión de un sentimiento, un estado de ánimo
- g. el cantar es una disciplina artística profesional (entretenimiento, concierto, público)
- (h. metafóricamente: confesar, delatar en un interrogatorio)

En el siguiente paso se analiza “*singen*” como instancia del *frame* de orden superior del tipo de comunicación (27)¹¹. Para la indicación de las casillas me oriento al “Berkeley-FrameNet-Projekt”¹². Las casillas forman el potencial de predicación (trasfondo) y son la base para el traslado a diferentes tipos de acontecimientos.

(27) Tipo de comunicación (esquema)

- a. Un hablante transmite un mensaje a un receptor.
- b. Casillas (centrales) típicas:
 - 1. SPEAKER: persona que produce el mensaje
 - 2. ADDRESSEE: receptor del mensaje
 - 3. MESSAGE: lo que se le transmite al receptor
 - 4. TOPIC: de lo que se trata el mensaje
- c. Casillas (periféricas) menos típicas:
 - 1. DEPICTIVE: característica de un participante del suceso
 - 2. DURATION: duración del suceso
 - 3. MANNER: forma de producción/transmisión
 - 4. PURPOSE: propósito de la comunicación
 - 5. RESULT: lo que resulta del suceso
 - 6. TIME: momento del suceso

¹¹ Debido a motivos espaciales se renuncia a la discusión teórica de la semántica de *frame* y se hace referencia a un panorama de la investigación en Ziem (2008: sección 1.2).

¹² Ver <<http://framenet.icsi.berkeley.edu>>.

7. MEDIUM:	medio de comunicación (lenguaje), contexto comunicativo específico (concierto)
8. INSTRUMENT:	instrumento de comunicación (por ej. teléfono)
9. PLACE:	lugar del suceso
10. REVERSIVE:	suceso como respuesta al suceso anterior

Observemos ahora algunos usos no singulares de “singen” en CRS (28).

- (28) a. *Ich habe schon Mikrofone kaputt gesungen.*¹³
Yo he ya micrófonos roto cantado.
= He roto micrófonos cantando.
- b. *Ein Tellerwäscher (Thomas Loibl) sieht einem Nobody namens Paul Potts. Un lavador de platos (Tomas Loibl) observa a un don nadie llamado Paul Potts. im Fernsehen dabei zu, wie dieser sich vor einer Jury berühmt singt.*¹⁴
en la tv cómo este se frente a un jurado famoso canta.
= Un lavador de platos (Tomas Loibl) observa en la tv cómo un don nadie llamado Paul Potts se hace famoso cantando frente a un jurado.
- c. *So wohlfeil singet kein Kastrat/ Der, sich wie Fürsten reich zu sehen/ Oft Fürsten arm gesungen hat*¹⁵
A menudo a príncipes pobre cantado ha
= Ningún castrado canta por tan poco, ese ha cantado a menudo hasta empobrecer a los príncipes.
- d. *Seit 25 Jahren ist die Trachtengruppe im Einsatz, Hacer 25 años está el Trachtengruppe en acción mittlerweile haben sie sich reich gesungen.*¹⁶
entretanto han ellos se rico cantado.

13 *Der Tagesspiegel*, 27-05-07: “Ich bin die wandelnde Pubertät”.

14 *Die Welt*, 07-07-09: “Beim Schiller-Casting rollen Köpfe”.

15 Walter Mertens: *Bosco: ein schauspiel in 4 akten*. Xenien-Verlag, 1774, p. 82.

16 *Die Zeit*: 12-2008: “Bunte Pille Fete”.

= Hace 25 años que el *Trachtengruppe* está en acción y en ese periodo se han enriquecido cantando.

e. *weil zuvor mit Ludwig Sebus [...] das Foyer voll gesungen worden war.*¹⁷

porque antes con Ludwig Sebus [...] el foyer lleno cantado sido había.

= porque antes, cuanto cantaban Ludwig Sebus [...] el foyer se llenaba.

El verbo “*singen*” no es una instancia del *frame* de causa, pero puede utilizarse por medio de la actividad existente (26a) a través del traslado mental (*blending*) para la expresión de dicho *frame*. Para ello, el verbo se introduce en todos los casos en un nuevo *frame*. Esta instancia es la construcción (25). El traslado se realiza por medio de la activación de (27c5) y de otra casilla.

En (28a), el agente (27b1) se presenta a través de la CRS como causante, cuyo cantar daña el instrumento (27c8). La perfilación de un agente que modifica el instrumento a través de la acción verbal (por lo general lo arruina sin intención), es una función expresiva fundamental de la CRS. En este punto se debe observar que “*kaputt*” (dañado, roto, arruinado) se utiliza con una elevada frecuencia en las CRS, lo cual ha conducido, a mi parecer, a la formación de una construcción argumental en parte lexicalizada (29) como instancia de (25). Aquí se encuentra la analogía con algunos verbos con partícula mediante formación de serie, tematizada por Ágel (2000). Decisivo es, sin embargo, que la AP mantenga, a diferencia de las partículas y de las AP en CRS lexicalizadas, un peso autosemántico y con ello la movilidad sintáctica completa. De manera análoga, supongo que el uso altamente frecuente del pronombre reflexivo, en vez de un objeto nominal autosemántico, ha conducido a la formación de una sub-construcción con reflexivo (30) que, sin embargo, no cambia nada en su estatus argumental.

(29)	a.	[[NPnominativo_] NPacusativo_	kaputt V_]
	b.	[X CAUSE	Y BECOME
			BROKEN]
(30)	a.	[[NPnominativo_] sich	AP_ V_]
	b.	[X CAUSE	x BECOME STATE Z]

17 *Kölner Stadtanzeiger*, 08-01-10: “Proklamiert mit Pumpernickel”.

La expresión en (28b) se basa en una asociación, partiendo de la casilla (26g). Las actividades artísticas profesionales pueden conducir en nuestro círculo cultural a la fama, que en este caso se logra cantando.

En (28c) se perfila a través de la CRS una asociación que surge de (26c,g). El cantar sucede a menudo frente a un público. Si se trata del hecho de cantar profesionalmente, como instancia de un *frame* de entretenimiento, sabemos que el público paga por ello. De manera interesante, la expresión se construye desde la perspectiva del oyente (príncipes), a los que se les canta hasta empobrecerlos. Pensándolo desde la lógica, no existe en realidad ninguna causalidad, lo que existe es su construcción conceptual y lingüística.

Por el contrario, (28d) se basa en la misma estructura de conocimiento que (26c,g), pero con la diferencia de que la actividad del agente es la que produce su riqueza.

La expresión en (28e) se entiende sin problemas, ya que por medio de la CRS se produce una relación entre las casillas (26g) y (27c9). Por un lado sabemos, partiendo de (26g), que la interpretación artística del canto frente a un público implica típicamente lugares determinados como el teatro o salas de concierto, que en cierto modo son instancias de (27c9). De la misma manera sabemos, en combinación con (26e), que ese tipo de eventos atraen a las personas y que estas pueden llenar los lugares donde se realizan los eventos. Tampoco aquí se trata, en realidad, de una relación causativa que parte de un significado esencial mínimo, sino de un significado creado frente al trasfondo de todo el *frame*.

Los objetos nominales no son asociados de forma directa con el uso normal del verbo. Estos no se pueden derivar de un significado básico mínimo [SING (x,y) Lied] (en similitud con el análisis de “essen” mencionado por Kaufmann (1995)). No es el verbo el que prepara los argumentos de la CRS de manera conceptual mediante una relación causal existente. La causalidad se crea de manera conceptual partiendo de todo el *frame*, cuya instancia es un verbo. Esto sucede por medio de la integración de las correspondientes casillas semánticas en el *frame* abstracto de la causa, cuya instancia es la construcción argumental.

Típicamente, la formación de la CRS está sujeta a la siguiente condición: la transformación de un verbo de acción originalmente no causativo en uno causativo se realiza mediante la integración de casillas del *frame* verbal en un nuevo *frame*, para cuya expresión se ha desarrollado, por medio del uso de la lengua, una construcción argumental. La inaceptabilidad experimentada, o bien la no formación en la lengua materna de determinadas CRS se debe a la falta de relevancia. Esta surge de la dificultad para asignar los argumentos de la construcción a las casillas semánticas del *frame* evocado por el verbo. En definitiva, no hay restricciones lógico semánticas ni estructurales. Los hablantes construyen sucesos causativos de manera conceptual y lingüística sobre la base de sus experiencias y su fantasía en situaciones concretas de comunicación y recursos. Ellos no las reproducen. Como los hablantes, según la máxima de relevancia, quieren

ser entendidos, construyen partiendo de un conocimiento de trasfondo (*frame*) comunitario y convencional que creen compartir con el oyente.

CONCLUSIÓN

El análisis de gramática de construcciones esbozado despega la formación de la oración del concepto de valencia verbal como valor mínimo preestablecido, desde el cual se amplía, reduce o modifica semánticamente una estructura argumental. Las estructuras argumentales recurrentes se analizan de la misma manera que los lexemas, es decir, basadas en el signo y como unidad del léxico. A diferencia de los lexemas, se trata en el caso de las construcciones argumentales exclusivamente de signos *type*. En el caso de las AP y NP de CRS, se trata de argumentos licenciados por la construcción. El concepto de la valencia verbal como determinaciones comunitarias, basadas en el uso, de verbos y estructuras argumentales se mantiene, pero también se amplía, al realizar un análisis paralelo de las estructuras argumentales esquemáticas. La fusión productiva entre verbos y no necesariamente con sus valencias asociadas, se analiza partiendo de *frames* como cambio conceptual de categoría.

Las CRS prácticamente no están representadas en las expresiones de alumnos de alemán como lengua extranjera o casi no se utilizan de manera productiva. Se debe probar empíricamente si la transmisión de estructuras argumentales esquemáticas como (25, 29, 30), con las correspondientes restricciones para los verbos agentivos no complejos, produce una mejora de la competencia activa o conduce más bien a la producción de errores debido a la generalización exagerada. Se debe comprobar por medio de análisis empíricos de corpus, si se puede determinar un juego de implicaciones detalladas, como las que existen entre la actividad verbal y el instrumento. Para la competencia pasiva, una aplicación didáctica de análisis de gramática constructiva me parece adecuada para poder comprender e interpretar de manera global determinados patrones de estructuras.

Una mirada contrastiva y de tipología lingüística podría ser de gran ayuda en la transmisión de CRS. Talmy (1985: 61 y sig.) hace una diferencia entre las lenguas románicas y las germánicas respecto a la codificación de movimiento. En los primeros, los movimientos y el camino son expresados típicamente por el lexema verbal mismo, por lo que Talmy (1985: 102) habla de "*verb-framed constructions*". El tipo específico de movimiento se expresa a menudo fuera del lexema verbal por medio de una construcción de gerundio (31a). En las lenguas germánicas esto es exactamente al revés. Los verbos expresan, por lo general, el tipo de movimiento pero no el camino. Este es presupuesto por el verbo con diferentes grados de intensidad. Su expresión sucede fuera del verbo

por medio de PP, adverbios direccionales y partículas (31b), por lo que Talmy (ibidem) habla de “satellite-framed construction”. Reproduzco el ejemplo estándar de Talmy (1985: 69).¹⁸

- (31) a. La botella entró a la cueva flotando
 b. Die Flasche trieb in die Höhle (hinein)

De la misma forma en que el componente verbal restringe un movimiento, las AP en las CRS hacen perfectivas las actividades imperfectivas. Talmy (1991: 492) ve en la codificación diferente de acontecimientos de movimiento el fundamento lingüístico para la expresión de causatividad. En las lenguas románicas los resultados se expresan a menudo por medio del verbo mismo, mientras que en las lenguas germánicas los verbos, si bien presuponen con frecuencia los estados finales, no los expresan por sí mismos. Para esto sirven también las partículas (32a), las PP no referenciales (32b) y especialmente las AP, las cuales también se analizan como argumentos verbales por fuera del lexema.

- (32) a. Er band_{MODO} das Pferd an_{RESULTADO}
 Él ató_{RESULTADO} el caballo.
 b. Sie schlug_{MODO} ihn zu Tode/tot_{RESULTADO}
 Ella lo mató_{RESULTADO} a golpes_{MODO}

La mirada desde la perspectiva de la tipología lingüística permite una sensibilización fundamental frente a los patrones de construcción respectivos y, en el caso de las CRS, frente a su principio productivo de formación. Los verbos en las CRS expresan, excepto en “machen” (hacer), básicamente la manera por medio de la cual se provoca un estado final. Tanto la causa misma, como el resultado concreto, se expresan por medio de la construcción por fuera del verbo. Para el ámbito de la traducción se debe comprobar en qué medida existen equivalencias de construcción en vez de equivalencias léxicas.

Esta perspectiva aclara, además, por qué existe la tendencia a excluir en la formación de CRS a los verbos con partículas y prefijos y por qué en la mayoría de los llamados verbos inacusativos se trata de verbos complejos. El elemento preverbal codifica de antemano un estado final, es decir, fija un punto final del acontecimiento que no puede ser ocupado dos veces.

¹⁸ Para otros ejemplos de traducción interesantes recomiendo a Slobin (2000: 125)

BIBLIOGRAFÍA

- Ágel, V. (2000): *Valenztheorie*. Tübingen: Narr.
- Bybee, J. L. (1995): "Regular Morphology and the Lexicon". En: *Language and Cognitive Processes*, 10, pp. 425-455.
- Carrier, J. / Randall, J. H. (1992): "The argument structure and syntactic structure of resultatives". En: *Linguistic Inquiry*, 23, 2, pp. 173-234.
- Carrier, J. / Randall, J. H. (1993): "Lexical mapping". En: Reuland, E. / Abraham, W. (eds.): *Knowledge and Language II: Lexical and Conceptual Structure*. Kluwer: Dordrecht, pp. 119-142.
- Croft, W. / Cruse, A. (2004): *Cognitive Linguistics*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Fillmore, Ch. J. (1977): "Scenes-and-frames semantics". En: Zampolli, A. (ed.): *Linguistic Structures Processing*, 5. Amsterdam / Nueva York / Oxford: North Holland, pp. 55-81.
- Gallmann, P. (2005): "Der Satz". En: *Duden. Die Grammatik. 7. völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage*. Mannheim et al.: Duden Verlag, pp. 773-1067.
- Goldberg, A. E. (1991): "A Semantic Account of Resultatives". En: *Linguistic Analysis*, 21, 1-2, pp. 66-96.
- Goldberg, A. E. (1995): *A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago / Londres: The University of Chicago Press.
- Grewendorf, G. (1990): "Verb-Bewegung und Negation im Deutschen". En: *Groningener Arbeiten zur Germanistischen Linguistik*, 30, pp. 57-125.
- Helbig, G. / Buscha, J. (2001): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. 6. Auflage. Berlín et al.: Langenscheidt.
- Heringer, H. J. (1984): "Neues von der Verbszene". En: Stickel, G. (ed.): *Pragmatik in der Grammatik. Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache*. Colección Sprache der Gegenwart 60. Düsseldorf: Schwann, pp. 34-64.
- Hoekstra, T. (1992): "Aspect and Theta Theory". En: Roca, I. M. (ed.): *Thematic Structure: Its Role in Grammar*. Berlín: Mouton de Gruyter, pp. 145-174.
- Hoekstra, T. (1988): "Small Clause Results". En: *Lingua*, 74, pp. 101-139.
- Jackendoff, R. (1983): *Semantics and Cognition*. Cambridge / Londres: MIT.
- Kaufmann, I. (1995): *Konzeptuelle Grundlagen semantischer Dekompositionsstrukturen. Die Kombinatorik lokaler Verben und prädikativer Komplemente*. Tübingen: Niemeyer.
- Kaufmann, I. / Wunderlich, D. (1998): "Cross-linguistic Patterns of Resultatives". En *SFB 282: Theorie des Lexikons*, 109. Düsseldorf: Heinrich Heine Universität / BUGH.
- Levin, B. / Rappaport, M. (1989): "An Approach to Unaccusative Mismatches". En: *Proceedings of the 19th Annual Meeting of the Northeastern Linguistics Society*, pp. 314-328.

- Lüdeling, A. (1998): "Strange Resultatives in German: New Evidence for a Semantic Treatment". En: Blight, R. C. / Moosally, M. J. (eds.): *The Syntax and Semantics of Predication*. Actas de la Linguistics Society Conference (Texas, 1997), pp. 223-233.
- Lüdeling, A. (2001): *On Particle Verbs and Similar Constructions in German*. Stanford: CSLI.
- Müller, S. (2002): *Complex Predicates: Verbal Complexes, Resultative Constructions and Particle Verbs in German*. Stanford: CSLI.
- Müller, S. (2007): "Resultativkonstruktionen, Partikelverben und syntaktische versus lexikonbasierte Konstruktionen". En: Fischer, K. / Stefanowitsch, A. (eds.): *Konstruktionsgrammatik I. Von der Anwendung zur Theorie*. Tübingen: Stauffenburg, pp. 177-202.
- Neeleman, A. (1994): "Complex Predicates". Disertación doctoral, Utrecht University. Utrecht: OTS Dissertation Series.
- Oppenrieder, W. (1991): *Von Subjekten, Sätzen und Subjektsätzen. Untersuchungen zur Syntax des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Perlmutter, D. M. (1978): "Impersonal Passives and the Unaccusative Hypothesis". En: *Proceedings of the 4th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, pp. 157-189.
- Simpson, J. (1983): "Resultatives". En: Levin, L. S. / Rappaport, M. / Zaenen, A. (eds.): *Papers in Lexical Functional Grammar*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club, pp. 143-157.
- Slobin, D. I. (2000): "Verbalized Events. A Dynamic Approach to Linguistic Relativity and Determinism". En: Niemeier, S. / Dirven, R. (eds.): *Evidence for linguistic relativity*. (Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistic Science, IV) Amsterdam: Benjamins, pp. 107-138.
- Talmy, L. (1985): "Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms". En: Shopen, T. (ed.): *Language Typology and Syntactic Description*. Vol. 3: *Grammatical Categories and the Lexicon*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, pp. 57-149.
- Talmy, L. (1991): "Path to realization: A typology of event conflation". En: *Berkeley Linguistics Society*, 17, pp. 480-519.
- Wechsler, S. (1997): "Resultative Predicates and Control". En: Blight, R. C. / Moosally, M. J. (eds.): *Texas Linguistic Forum 38: The Syntax and Semantics of Predication. Proceedings of the 1997 Texas Linguistics Society Conference*. Austin, Texas, pp. 307-321.
- Welke, K. (1994): "Valenz und Satzmodelle". En: Thielemann, W. / Welke, K. (eds.): *Valenztheorie – Werden und Wirkung*. Münster: Nodus Publikationen, pp. 227-244.
- Welke, K. (2007): *Einführung in die Satzanalyse*. Berlín: Walter de Gruyter.
- Welke, K. (2009): "Valenztheorie und Konstruktionsgrammatik". En: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik (ZGL)*, 1, pp. 81-124.

- Williams, E. S. (1981): “Argument Structure and Morphology”. En: *The Linguistic Review* 1, pp. 81-114.
- Wunderlich, D. (1995): “Argument Extension by Lexical Adjunction”. En: *Journal of Semantics*, 14, pp. 95-142.
- Ziem, A. (2008): *Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz.* (Sprache und Wissen, 2). Berlín / Nueva York: Walter de Gruyter.

PORTUGUÊS PARA POLICIAIS URUGUAIOS

A TEORIA INSTRUMENTAL NA PRÁTICA

Deize Fernandes Diniz

Universidade Federal de Santa Maria (Brasil)

ddinizz@yahoo.com.br

Maria Tereza N. Marchezan

Universidade Federal de Santa Maria (Brasil)

ttmarchesan@gmail.com

O Uruguai é um país que recebe muitos visitantes brasileiros e, embora a semelhança entre o Português e o Espanhol, as dificuldades no estabelecimento da comunicação entre falantes de uma e outra língua são frequentes. Para facilitar o desempenho de policiais uruguaios em suas funções ao abordar cidadãos brasileiros, em 2005, foi produzido material didático específico e foi oferecido um curso de língua portuguesa instrumental para policiais rodoviários uruguaios, em 2006. Em consequência dos resultados dessa experiência, o projeto foi ampliado e já está em andamento o Curso de Capacitação em Português Língua Estrangeira Instrumental para Agentes do Governo Uruguaio –Polícia Rodoviária, que atende ao Ajuste Complementar Básico de Cooperação Científica e Técnica entre o Governo da República Federal do Brasil e a República Oriental do Uruguai, assinado em março de 2009. Com 17 edições, esse curso visa capacitar todos os policiais rodoviários uruguaios em português para cumprimento de sua função junto a motoristas brasileiros em território uruguaio. O objetivo deste trabalho é relatar a experiência, sob perspectiva docente, na 1ª edição desse curso, descrevendo como se deram o planejamento e o desenvolvimento das aulas. O material didático utilizado tem base instrumental; sendo complementado por materiais avulsos produzidos pelos professores.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos dias de hoje, qualquer profissional que pretenda preparar-se para enfrentar as exigências no mercado de trabalho deve preocupar-se com a aprendizagem de língua(s) estrangeira(s), pois

são muitas as oportunidades oferecidas àqueles profissionais que possuem o conhecimento de outros idiomas.

No Brasil, assim como em outros países do mundo, a preocupação com a aprendizagem de línguas vem crescendo muito nos últimos anos, porém devido à falta de tempo (consequência da sociedade moderna e globalizada) para participar de cursos de longa duração, exige-se uma maior agilidade no aprendizado de uma língua estrangeira (LE). Deste modo, em resposta a essa necessidade de agilidade começaram a ser desenvolvidos cursos de línguas instrumentais (ou como também é chamado, “para fins específicos” –profissional ou acadêmico–).

Esses cursos caracterizam-se por apresentar objetivos definidos e por poder capacitar o aluno a desempenhar atividades, ligadas ao objetivo proposto, em um pequeno espaço de tempo.

O ensino instrumental de línguas está diretamente relacionado às necessidades apresentadas pelos alunos, sejam elas relativas ao campo profissional, acadêmico ou relacionadas a outros objetivos particulares do aluno.

Desse modo, o presente trabalho pretende fazer um relato sobre o I Curso de Capacitação em Português/LE para agentes do governo Uruguaio. Primeiramente, farei um relato sucinto sobre a história do projeto de pesquisa que deu origem ao curso; a seguir, apresento o modo como o material didático foi produzido. Na continuação, apresento o desenvolvimento do curso e concluo com algumas considerações sobre esta experiência.

HISTÓRICO DO PROJETO DE PESQUISA QUE DEU ORIGEM AO CURSO

O curso de português/LE para policiais do Mercosul é resultado de um projeto que teve início no ano de 2005 após solicitação de um curso de espanhol/LE para agentes da polícia rodoviária estadual do Rio Grande do Sul. Sem material didático específico para esse grupo de profissionais houve a necessidade de elaboração do nosso próprio material que foi produzido depois de um levantamento sobre quais seriam as necessidades linguísticas apresentadas pelos alunos. Para a realização deste levantamento, o grupo envolvido no projeto realizou pesquisas junto a integrantes das polícias rodoviárias estadual e federal e, também, junto à *policía camineros uruguayos*. Essa pesquisa foi de suma importância para que conhecêssemos o dia-a-dia desses profissionais, assim como as particularidades e as características linguísticas dos dois idiomas no desempenho da profissão de policial.

Em dezembro de 2006 foi realizado, na Universidade Federal de Santa Maria, um curso piloto que permitiu testar o material produzido que constava das seguintes funções comunicativas: pedir e dar informações; descrever pessoas e objetos; falar sobre legislação; verificar a documentação; informar o motorista; dar dicas de segurança; e atender acidentes.

A realização desse curso experimental proporcionou a oportunidade de revisar o material, possibilitando fazer ajustes, acrescentar detalhes importantes e suprimir o que estava impreciso ou em desacordo.

No ano de 2007 foi publicada a 1ª edição desse material didático cujo título é: “Português para Policiais Rodoviários do Mercosul”. Em 2008 houve a publicação de uma segunda edição, desta vez financiada pelo Ministério das Relações Exteriores do Brasil.

Em 2008, foi assinado um acordo entre Brasil e Uruguai pelo qual o Brasil se compromete a oferecer cursos de português/LE a todos os integrantes da “Policia Caminera Uruguayá”, sendo a Universidade Federal de Santa Maria a instituição de ensino encarregada da execução desse projeto. Esses cursos começaram a ser oferecidos em novembro de 2009 (três edições), tendo mais quatorze edições no ano de 2010.

PRIMEIRA EDIÇÃO DO CURSO

Acreditamos, como Vygotsky (1991 e 1978), que a aprendizagem inclui a relação com o outro, sendo um processo essencialmente social e mediado pelo uso da linguagem. Essa visão é compartilhada por Da Moita Lopes (1994: 360), que afirma que o “trabalho de construção conjunta da aprendizagem coloca (novamente) o foco na linguagem, isto é, na interação, posto que é a interação desenvolvida pelos participantes no discurso que leva à construção da aprendizagem”.

Com essa teoria de base, o primeiro curso, de 40 horas (como os demais), teve lugar de 3 a 7 de novembro de 2009. As aulas foram desenvolvidas no horário das 7:30 às 11:30 e das 13:30 às 17:30, na sede do CEPESLI, no campus da UFSM.

A turma estava composta de 20 alunos, de diferentes lugares do Uruguai e de diferentes postos hierárquicos. Duas professoras atuaram simultaneamente, sendo que enquanto uma atuava à frente da turma, a outra atendia individualmente os alunos com maior dificuldade.

As aulas tiveram ênfase na interação/comunicação do professor com os alunos, dos alunos entre eles e de ambos com o material didático. O livro didático produzido pelo grupo orientou o trabalho, porém as professoras complementaram o material com atividades extras e de apoio como vídeos, músicas, etc., sempre relacionados com a temática do trânsito para que o foco do projeto não se perdesse, pois conforme Santos (1999: 56) “[...] o melhor método é aquele que atende às necessidades do aluno do ponto de vista do seu interesse imediato em aprender uma língua estrangeira”.

Pode-se dizer, então, que professor e alunos trabalharam juntos na construção do conhecimento; neste caso, o interesse dos policiais uruguaios era o de estabelecer comunicação com condutores brasileiros para poder dar informações, realizar abordagens e ajudá-los em caso de sinistros.

Por essa razão, a ênfase foi no desenvolvimento da habilidade oral, visto que é esta habilidade a mais importante para o desenvolvimento do trabalho cotidiano desses profissionais.

Vale informar que apesar de dar ênfase à comunicação oral, a escrita foi trabalhada, na medida em que é através da escrita que se registra a linguagem verbal.

Dentre as atividades utilizadas no curso, destacamos a produção de diálogos, o uso de músicas e de vídeos como sendo as mais eficientes para o aprendizado de LE instrumental, pois apresentam situações de comunicação muito próximas das que ocorrem na realidade, conseguindo proporcionar um alto grau de motivação e de engajamento por parte dos alunos que, às vezes, se propunham a realizar e participar de atividades antes mesmo de saber do que se tratava.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, gostaríamos de salientar a importância da interação entre professora/alunos e entre alunos/alunos na construção do conhecimento para o sucesso do curso desenvolvido. Pôde-se perceber que no decorrer da semana, em decorrência da metodologia adotada, os alunos que iniciaram inibidos, passaram a ter maior segurança no momento de apresentar seus trabalhos à professora e aos colegas. Isso se explica pelo tipo de interação estabelecida no ambiente de sala de aula. Desde o primeiro instante, procuramos fazer com que os alunos se sentissem à vontade para poder fazer perguntas e tirar dúvidas a qualquer momento da aula, fazendo-os compreender a importância da participação para a aprendizagem. Os erros eram tratados com naturalidade pela professora. Além disso, pode-se perceber que a interação entre os próprios alunos conduzia a uma construção conjunta da aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

- Da Moita Lopes, L. P. (2004): “Linguagem, interação e formação do professor”. Em: *Rev. Bras. Est. Pedag.*, 75, 179-180-181, janeiro-dezembro. Brasília, pp. 301-371.
- Martins, J. C. (s/f): “Vygotsky e o papel das interações sociais em sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo”. Em: <http://crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=002> [Último acesso: 24-04-2010].
- Santos, P. (1999): “O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática”. Em: Cunha, M. J. / Santos, P. (orgs.): *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Edunb, pp. 49-57.
- Vygotsky, L. S. (1991): *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Londres: Harvard University Press.

DAS BUCH VOM GAUCHO SOMBRA

GÜIRALDES EN ALEMÁN

Martina Fernández Polcuch

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” /
Universidad de Buenos Aires

martinaferpol@googlemail.com

Desde la acuñación del concepto de *Weltliteratur* por Goethe, los intercambios que se producen entre literaturas nacionales a través de la práctica traslaticia han sido objeto de diversas indagaciones. Itamar Even-Zohar, uno de los teóricos del polisistema, reconoce en el intercambio entre literaturas dos funciones que pueden cumplir las traducciones en el polisistema literario de la cultura meta: innovación o consolidación de modelos vigentes. A estas, José Lambert agrega la posibilidad de que el texto traducido no responda a las convenciones de ninguno de los sistemas involucrados y cumpla una función a-sistémica. Por su parte, Franco Moretti estudia el espacio literario periférico importador de textos ya consagrados. Pascale Casanova identifica dos funciones básicas llevadas a cabo por la traducción: la función de “acumulación” de capital literario (bourdieusiano) –referida a los cambios experimentados en el espacio literario traductor– y la de “consagración” de textos y autores de la literatura traducida, cuando ingresan a espacios literarios centrales. Uno de los supuestos de este modelo –la potencia consagradora de un espacio depende del grado de autonomía de su campo literario– exige una revisión.

El concepto de autonomía del arte no es un presupuesto ahistórico. En los países que integraron el bloque socialista, por el contrario, se le atribuían funciones sociales e ideológico-pedagógicas a la literatura y por lo tanto se la ubicó en el polo heterónimo. Según Ioana Popa, los países de Europa del Este estaban “‘satelizados’ desde un punto de vista a la vez político y literario”, con la URSS como punto de referencia (Popa 2002: 64). Esto pone en evidencia que los términos “central” y “periférico” adquieren un carácter relativo a los espacios geopolíticos en juego.

Si Casanova, siguiendo a Antoine Berman, estudia la traducción de los grandes clásicos en literaturas con poca tradición, no ha teorizado acerca de la importación de la tradición literaria de espacios culturales dominados a los lugares dominantes o entre periferias de capital literario

equiparable. ¿Qué función podrían cumplir estos textos en la literatura de llegada, y en qué medida esta transferencia modifica el espacio literario de partida? Que la traducción de la obra de un autor a otras lenguas influye en el estatus de este al interior de su propio campo en lo que atañe a su capital literario (Fólica 2008: 92), queda en evidencia en el caso de traducción de textos contemporáneos, pero no tanto cuando se traduce la tradición: ¿puede aún afirmarse que las características de los espacios literarios —nacional e internacional—, el lugar que ocupa en estos el escritor, las estrategias editoriales y de traducción y la figura del traductor influirán en el estatus del escritor traducido —incluso *post mortem*— en el espacio literario que le es propio?

Estudiamos en esta ocasión la historia de la traducción de la novela *Don Segundo Sombra* de Ricardo Güiraldes al alemán en las décadas del sesenta y setenta en la República Democrática Alemana (RDA), con el antecedente de la primera traducción, de 1934. ¿Cómo “medir” la relación de dominación entre la literatura argentina y la de la RDA en esas décadas? Ubicar la relevancia de la literatura argentina en la llamada “República Mundial de las Letras” en términos de Casanova es mencionar un solo aspecto de esa realidad multifacética.

Precisamente en las décadas mencionadas, las del llamado “boom latinoamericano”, la literatura latinoamericana cobra relevancia en los países de Europa occidental. Poco antes, Jorge Luis Borges es descubierto en Francia por la crítica en un caso que Casanova llama ejemplar: París, el lugar que reúne más autonomía, modifica el estatus del escritor argentino, convirtiéndolo en universal. Las dos Alemanias reaccionan de manera muy disímil a este éxito: mientras en occidente se celebra rápidamente la aparición de este autor en la RDA es rechazado por “cosmopolita” y “antirrealista” y no es oficialmente valorado hasta mediados de los ochenta. Allí, al momento de la publicación de *Das Buch vom Gaucho Sombra*, en 1966, la literatura argentina solo estaba representada por escasas publicaciones de carácter realista-regionalista. El corpus de literatura en traducción que circulaba en las dos Alemanias difería enormemente.¹

En 1934, apenas ocho años después de la aparición de *Don Segundo Sombra* en castellano, la editorial Bruno Cassirer publica en Berlín una versión alemana realizada por Hedwig Ollerich.² Ni esta traducción —criticada en 1935 por Amado Alonso en la revista *Sur*— ni la siguiente, de 1979, obtienen un reconocimiento por su calidad. Pero la versión de “Fräulein Ollerich”, como la llama irónicamente Alonso, vuelve a ser publicada en todos los países de habla alemana hasta la actualidad.

1 Y, dado el cierre de las fronteras interalemanas en 1961, no se puede hablar de un polisistema ampliado como en Hispanoamérica (Cfr. Bein 2002).

2 Según Kate Sturge la función principal de estas publicaciones durante la Alemania nazi, y por lo tanto la vara con la cual se medían las “buenas” traducciones, era la capacidad de retratar fielmente las características auténticas del pueblo [*Volk*] en que surgía la obra, para en última instancia ofrecer por contraste una imagen de la propia “germanidad” (Sturge 2004: 202).

Pese a que con sus tres publicaciones en tres editoriales diferentes la novela de Güiraldes ocupa un lugar destacado de la literatura argentina publicada en la RDA, el interés editorial por este libro no fue inmediato. Los primeros reparos surgen en la editorial Volk und Welt, que al evaluar la posibilidad de publicarlo desaconseja su traducción a través de uno de sus colaboradores, quien declara que le resulta incomprensible que en América Latina ocupe el lugar de una obra clásica. Sus críticas se dirigen fundamentalmente al origen social del autor y a la ideología del texto. Cierra su informe con preguntas: “¿Pero qué sucede con el gaucho que se enferma, envejece o no está en condiciones de trabajar? ¿Qué sucede si quiere casarse y fundar una familia? La novela no nos informa al respecto” (Klein 1959: 3).³

Cuando la editorial Rütten & Loening (R&L) decide publicarla en 1966 –con posfacio del latinoamericanista Hans-Otto Dill– lo justifica sosteniendo que con este libro “el lenguaje visual de los campesinos argentinos ingresa a la literatura” (Schneider 1966: 100). Dill, por su parte, habla de la “pequeña obra maestra” que “refleja de manera realista las costumbres, la dura vida en las pampas” (Dill 1966: 106).

Luego de que en 1973 esta traducción apareciera en la editorial Aufbau sin nuevos informes escritos, en 1979, la editorial especializada en literatura infantil y juvenil, Neues Leben publica una retraducción, realizada por Hans Jörg Burmester. Esta versión se titula *Die Geschichte vom Gaucho Sombra* e incluye ilustraciones. En el informe de lectura se destaca el realismo del texto y su estilo simple y cotidiano, así como las historias y descripciones de festejos, que muestran el fuerte vínculo del autor con las costumbres del país (Pape 1979: 306 y sig.). También fundamenta la realización de la retraducción: era menos oneroso que pagar los derechos que reclamaba la editorial Artium de Zurich. Finalmente, la solicitud de imprenta lleva el siguiente comentario manuscrito: “¡La traducción se sitúa en el límite inferior de lo aceptable!”.

El texto de R&L lleva un extenso posfacio de Dill, quien se explaya acerca de la historia socioeconómica de la Argentina con la mira puesta en la figura del gaucho, para luego referirse a la producción poética ligada a esta antes de centrarse en la persona de Güiraldes. Destaca el carácter representativo “a nivel latinoamericano y argentino” del libro (Güiraldes 1966: 283). En la solapa y contratapa de Aufbau se puede leer que Güiraldes erige un “monumento literario permanente al gaucho” y que se trata de un relato realista y poético a la vez (Güiraldes 1973). En la contratapa del libro dirigido a un público juvenil se lee simplemente que se trata de la aventura de un niño que se escapa para experimentar la dura vida de los gauchos.

3 De manera similar describe Marechal al “censor dogmático”, que “querría ver a *Don Segundo* al frente de un sindicato de reseros; o entregando al patrón de la estancia un pliego de condiciones debidamente articulado” (Marechal 1935: 79).

Entonces: un espacio literario que podría caracterizarse como “central” por el hecho de pertenecer a Europa y “periférico” con respecto a su poder de influencia sobre otros espacios afines publica y retraduce un texto ya perteneciente a la tradición literaria de un país cuya lengua es dominante pero que como espacio literario latinoamericano apenas está comenzando a ser tenido en cuenta en lo que atañe a sus cualidades estéticas. La traducción no es realizada por un profesional de renombre. Las características destacadas en los paratextos —el realismo, el lenguaje accesible, la crítica al capitalismo— coincide con una de las funciones otorgadas a la literatura en los países socialistas: reflejar la realidad social de una región o un país determinados y promover ideas, si no necesariamente afines, al menos no contrarias a la ideología imperante.

“La Argentina le debe a Güiraldes una obra clave de su joven literatura nacional: la novela gauchesca *Don Segundo Sombra*” (Klotsch 1968). Andreas Klotsch expresa así la percepción de la literatura argentina como una literatura nueva, y el rol de la novela de Güiraldes aparece aquí como texto fundador. Traducir un texto de la tradición equivale a mostrar la antigüedad relativa de una literatura. En lugar de consagrar al autor y a su texto, sostenemos que este intercambio proporciona legitimidad a la totalidad del espacio literario argentino al hacer visible parte de su tradición.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes

- Güiraldes, R. (1966): *Das Buch vom Gaucho Sombra*, trad. de H. Ollerich, posfacio de H.-O. Dill. Berlín: Rütten & Loening.
- Güiraldes, R. (1973): *Das Buch vom Gaucho Sombra*, trad. de H. Ollerich. Berlín / Weimar: Aufbau.
- Güiraldes, R. (1979): *Die Geschichte vom Gaucho Sombra*, trad. de H.-J. Burmester, ilustraciones de R.-J. Lehmann. Berlín: Neues Leben.

Textos críticos y teóricos

- Alonso, A. (1935): “Ricardo Güiraldes”. En: *Sur*, 10, pp. 101-104.
- Bein, R. (2002): “La teoría del polisistema, hoy: elementos vigentes y aspectos a revisar”. En: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires: *Actas del III Congreso Iberoamericano de Traducción e Interpretación*.
- Berman, A. (1984): *L'épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*. París: Gallimard.
- Casanova, P. (2001): *La República mundial de las Letras*, trad. de J. Zulaika. Barcelona: Anagrama.

- Even-Zohar, I. (2000) [1978/1990]: "The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem". En: Venuti, L. (ed.): *The Translation Studies Reader*. Londres / Nueva York: Routledge, pp. 192-197.
- Fólica, L. (2008): "Suplementos culturales: (In)visibilidades de la traducción". En: AAVV. *La Traducción. Hacia un encuentro de lenguas y culturas*. Córdoba: Comunicarte.
- Lambert, J. (1980): "Production, tradition et importation: une clef pour la description de la littérature et de la littérature en traduction". En: *Canadian Review of Comparative Literature / Revue canadienne de littérature comparée CRCL/RCLC*, primavera, pp. 246-252.
- Marechal, L. (1935): "Don Segundo Sombra y el ejercicio ilegal de la crítica". En: *Sur*, 12, pp. 76-80.
- Moretti, F. (2000): "Conjectures on World Literature". En: *New Left Review*, 1, pp. 54-68.
- Popa, I. (2002): "Un transfert littéraire politisé. Circuits de traduction des littératures d'Europe de l'Est en France, 1947-1989". En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 144, pp. 55-69.
- Sturge, K. (2004): *'The Alien within'. Translation into German during the Nazi Regime*. Munich: Iudicium.

Material de archivo

Archivo de la Academia de las Artes de la RDA (Editorial Volk und Welt):

Klein, L. (1959): "Don Segundo Sombra".

Klotsch, A. (1968): "El sendero".

Archivo Federal (Ministerio de Cultura de la RDA):

Schneider, A. (1966): "Das Buch vom Gaucho Sombra". DRI/2224, pp. 100-102.

Dill, H. O. (1966): "Das Buch vom Gaucho Sombra". DRI/2224, pp. 103-107.

Pape, R. (1979): "Die Geschichte vom Gaucho Sombra". DRI/3554, pp. 306-307.

DANTE EN LA CULTURA DE MITRE

AUTOR Y TRADUCTOR EN BUSCA DE LA LUZ

Claudia Fernández Speier

Universidad Nacional General San Martín

fernandezgreco@hotmail.com

La generación de Mitre proyectó un modelo liberal de país en el que era central la idea de la “nación preexistente” como justificación de la unión nacional y de la difusión de valores “civilizados”, pertenecientes a una élite, al resto del territorio poblado. Este proyecto no se manifestó solamente en la acción política, sino también en un diseño explícito que otorgaba a los actos una dimensión simbólica, fundamental en la formación de un consenso político.

El discurso de la clase política acerca de la condición argentina se caracteriza por la autocelebración, en la que lo “joven” y lo “saludable” aparecen como rasgos capaces de triunfar sobre las carencias y la inexperiencia. Tanto la construcción de la identidad nacional como la importancia que esta generación asigna a la estética permiten imaginar la centralidad que ha tenido en los debates de la época la postulación de un modelo lingüístico para el nuevo país. Los miembros de la élite “coinciden en un anti-españolismo cultural y lingüístico, que a veces llega a la hispanofobia; en la devoción por el pueblo y la tierra; en la afirmación de la inspiración americana; en el rechazo de toda tutela académica o academicista; en la afirmación de la libertad de la lengua, para que pueda progresar con las ideas nuevas” (Rosenblat 1961: 25).

En la evaluación que hace la clase letrada de fin de siglo XIX de la realidad contemporánea, la falta de colonización del territorio es análoga a la falta de formación cultural. Mitre sostiene que “en literatura como en población la América del Sud está dividida en estados de colonización: hay muchos vacíos que llenar en su territorio como en su cabeza. La mayor parte del terreno no solo no está cultivado, pero ni siquiera ocupado, y las colonias literarias carecen hasta de representantes y personificaciones en su suelo profundo pero erial” (Mitre 1887). El desierto se configura así como metáfora de un vacío cultural; en el paralelismo que establece Mitre, las “cabezas” podrían ser “colonizadas” por literatura. Como ya había visto Sarmiento, traducir en este contexto es un medio eficaz de acelerar la construcción de una tradición que se considera pobre o incluso inexistente: “Podemos, vaciando, por decirlo así, en nuestro idioma, los tesones que en este género poseen otras naciones, hacer nuestro el trabajo de todo el mundo” (Sarmiento 1854).

En el caso de una retraducción como la aquí examinada, la justificación de la traducción va más allá de la “falta” de ese texto en la cultura de llegada. Al examinar el paratexto con que Mitre acompaña su versión de la *Comedia* resulta evidente que su tarea no consiste solo en “llenar un vacío”, sino en postular un ideal estético distante del que manifiestan las traducciones españolas de Dante, consideradas “bellas infieles” en la “Teoría del traductor”. Así, la traducción de la *Comedia* tendrá para Mitre un sentido edificante, no solo en lo que concierne al modelo de lengua propuesto sino también, y quizá fundamentalmente, en lo que respecta a la realidad política y a su carácter providencial.

En este contexto, la traducción de un texto canonizado como la *Divina Comedia* por parte de un argentino del siglo XIX comporta una adquisición de capital simbólico particularmente ennoblecido por la tradición secular, y por el moderno “redescubrimiento” romántico del que Dante había sido objeto.

Al analizar la elección del texto dantesco por parte de Mitre, emerge en primer su carácter italiano en un sentido fundante: como el traductor muestra saber, el italiano actual (de él y de hoy) es tal precisamente a causa de que Dante escribió en florentino su obra más importante y de más éxito. La figura de Dante “padre de la lengua italiana” se proyecta notablemente sobre el prestigio del italiano, en contraste y en superposición con la connotación negativa que lo asocia a los inmigrantes. La centralidad de Dante en la construcción del modelo lingüístico (y su preocupación teórica por fundar una lengua para los italianos) será para Mitre uno de los rasgos que, en su preocupación por la lengua de los argentinos, lo acercan al poeta florentino: la italianidad de Dante en la visión de Mitre está ligada a la construcción de un paralelismo entre los ideales de unión del poeta florentino (en Dante, estrictamente dependientes de su ideal político imperial, típico de la Edad Media) y las luchas por la unidad nacional que Mitre veía, a su vez, análogas a su tarea de unificación después de Rosas. Esta Italia de los grandes ideales se oponía en su imagen a la de la Italia fragmentaria de los italianos, y la lengua era un elemento paradigmático de esta oposición: efectivamente, dado que la gran mayoría de los inmigrantes italianos hablaban en los distintos dialectos locales, muy pocos conocían “la lengua del Dante”. Así, la condición de iletrado del inmigrante italiano lo opondrá al de hablante y lector del italiano ilustre, así como en la Italia del *Risorgimento* que tan bien conocía Mitre la variada dialectofonía y el analfabetismo se opondrán al modelo de lengua unitaria propuesto por Manzoni, que es precisamente el dialecto florentino de la época.

En el mismo análisis resultan reveladoras las declaraciones de sus celebradores. Adolfo Mitre, en su libro *Italia en el sentir y pensar de Mitre*, subraya el paralelismo entre la lucha de la generación romántica (“templada en la lucha contra una tiranía”, que sentía “una devoción intensa hacia esa tierra de Dante y Galileo que era también [...] la de Giuseppe Mazzini y Alessandro Manzoni”), y la de la Italia del *Risorgimento*: “los jóvenes que en el Plata abominaron del disgregante despotismo

de Juan Manuel de Rosas, y lo combatieron con la pluma o con la espada, sentíanse discípulos y hasta cofrades en la brega por la unión nacional dentro de la libertad ideológica de quienes en Europa reconocían por profeta al fundador de ‘La Giovine Italia’. [...] El fervor espiritual propio de esa época de exaltación [...] complaciase en magnificar la analogía” (Mitre, A. 1960: 5-6). En el marco de este paralelismo, se establece otro, importante para definir la particular imagen de la italianidad de Dante para Mitre, y la pertinencia de su circulación en la Argentina de fin de siglo XIX: en 1894, Mitre recordaría en una carta cómo durante su juventud, “al pie del cañón, iba deletreando el patriótico poema, que se ha convertido en humano y divino, aleccionado por los proscriptos italianos que soñaban con la Italia Unida, presentida por el poeta, a la vez que los emigrados argentinos esperaban la libertad de su patria” (*ibidem*: 8). Así, el anhelo de unidad de Dante (que en realidad miraba hacia el pasado imperial en una actitud claramente conservadora e incluso utópica) es vista por Mitre, en consonancia con los mismos italianos de su época, como una anticipación de los ideales del *Risorgimento*; dada la “hermandad” entre este y la lucha argentina contra Rosas, Dante resulta significativamente “actual” para la realidad de nuestro país. Así, la *Comedia* que Dante llamó “poema sacro”, es para Mitre el “patriótico poema”. Y sus rasgos típicamente medievales son cancelados para fundirse en la atemporalidad visionaria de valores universales como la unión y la libertad de los pueblos. La traducción de la *Comedia*, desde esta perspectiva, se presenta como una labor patriótica: se trata de acercar a los lectores argentinos un poema que, de manera indirecta, hablaba de su realidad política. Se conjuga así el afán por una educación estética con la legitimación de una ideología que adquiere los valores de la antigüedad y la providencialidad encarnados por la figura del poeta clásico.

Un elemento interesante que presenta la carta de Mitre citada es la imagen del militar que recita a Dante durante la campaña. Esta convivencia en Mitre de valores patrióticos y sensibilidad poética es uno de los rasgos que con mayor frecuencia aparecen en los textos celebrativos, como unificador de las personalidades de Mitre y de Dante. Se construye así una analogía entre ambos, que ha sido sugerida y fuertemente alimentada por el mismo Mitre en el aparato contextual de su traducción. Este primer rasgo de “hombre completo”, capaz de dedicarse tanto a las letras como a las armas, se especifica en relación con una realidad hostil, que requiere de la participación militante de los hombres de letras. Es más, la superioridad de la vida contemplativa respecto de la activa (principio cristiano medieval al que Dante adhiere a pesar de su actividad política e incluso militar en una situación crítica de su patria) se manifiesta también en la siguiente confesión personal:

Tengo otra razón más para odiar a Rosas, y la publicación de estas “Rimas” es mi venganza. Odio a Rosas, no solo porque ha sido el verdugo de los argentinos, sino porque a causa de él he tenido que vestir las armas, correr a los campos, hacerme hombre político y lanzarme a la carrera tempestuosa de las revoluciones sin poder seguir mi vocación literaria (Mitre 1916: LVII-LVIII).

En la “Teoría del traductor” se presenta una metáfora fundamental para caracterizar la búsqueda de fidelidad de la traducción: a través de las figuras del pintor y del color, Mitre establece un paralelismo entre su trabajo y el del artista plástico que implica el análogo paralelismo entre algunos de sus rasgos. De esta metáfora deriva una concepción del arte como mimesis y de la traducción como creación, que asimila ambas prácticas. La tarea del traductor se presenta en esta figura con las características de libertad que la creación, aun como realismo mimético, le consiente.

La analogía entre las personalidades de Dante autor y Mitre traductor, en la cual la preocupación constante por la construcción de una lengua “nacional” es un rasgo central, unida a la concepción de la traducción que está presente en el paratexto, deriva en una imagen del traductor intérprete y corrector de la *Comedia*, cuyo trabajo es paralelo y complementario al del poeta. Resultan significativas, en este sentido, las palabras que Mitre escribe en su nota final a la traducción del *Infierno* en 1889: “¡Loado sea Dios y el Dante, al salir de las tinieblas, de las medias luces, y de los reflejos pálidos de una traducción poética esclavizada a la rima, que es una especie de tormento infernal, que el mismo Dante experimentó, y poder contemplar el resplandor inextinguible de las estrellas del texto original”. El traductor se configura así como el peregrino de una búsqueda de características similares a la de Dante, y su tarea adquiere los rasgos semánticos del viaje ultraterreno hacia la luz.

BIBLIOGRAFÍA

Corpus primario

- Longhi De Brancaglia, L. (1936): *Mitre traductor de Dante*. Buenos Aires: Institución Mitre.
- Mitre, A. (1960): *Italia en el sentir y pensar de Mitre*. Buenos Aires: Asociación Dante Alighieri.
- Mitre, B. (1861): Carta a Justo José de Urquiza del 25 de abril. Citado en: De Titto, R. J. (comp.): *El pensamiento de Bartolomé Mitre y los liberales*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Mitre, B. (1887): Correspondencia con don Miguel M. Ruiz, Concepción del Uruguay, manuscrito en Museo Mitre, III, 169.
- Mitre, B. (1889) [1862]: Discurso al asumir la Presidencia de la Nación, 12 de octubre. Citado en: Mitre, B.: *Arengas*. Buenos Aires: Casavalle.
- Mitre, B. (1889) [1868]: Palabras sobre Sarmiento en un banquete de una logia masónica, 29 de septiembre. Citado en: Mitre, B.: *Arengas*. Buenos Aires: Casavalle.
- Mitre, B. (1889): Notas a la primera versión del *Infierno*. En: Mitre, B.: *Fe crítica de erratas y de correcciones dantescas*. Buenos Aires: Peuser.
- Mitre, B. (1891): “Teoría del Traductor”. Prólogo a la traducción de la *Divina Comedia*. París: Lajuoane.

- Mitre, B. (1916) [1854]: Carta a Domingo Faustino Sarmiento sobre la poesía, luego como “Carta-prefacio”. En: Mitre, B.: *Rimas*. Buenos Aires: La Cultura Argentina.
- Mitre, B. (1947) [1863]: Carta a Juan María Gutiérrez, 19 de noviembre. Citado en: Vedia y Mitre, M.: “Estudio preliminar” a Mitre, B.: *Defensa de la poesía*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras.
- Mitre, B. (1986) [1860]: Discurso al jurarse la Constitución, Plaza de la Victoria, 21 de octubre. Citado en: Victorica, J.: *Urquiza y Mitre*. Buenos Aires: Hispamérica.
- Mitre, B. (1992) [1868]: Palabras en un banquete en Chivilcoy, 25 de octubre. Citado en: Halperín Donghi, T.: *Una nación para el desierto argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Mitre, B. (1998) [1870]: Discurso pronunciado en el Senado de la Nación, 16 de julio. En: *Bartolomé Mitre, estadista y orador*. Buenos Aires: Círculo de Legisladores de la Nación Argentina.
- Mitre, B. (2007) [1901]: Discurso a la manifestación popular con motivo del festejo de sus 80 años, 26 de junio. Edición facsimilar de su impresión en un volante. En: Titto, R.: *Voces en las calles. Los volantes políticos en la historia argentina*. Buenos Aires: Aguilar.
- Sarmiento, D. F. (1854): Prólogo a su traducción de Figuiet, L.: *Exposición é Historia de los Descubrimientos Modernos*. Santiago de Chile: Imprenta de Julio Belin.

Bibliografía secundaria

- Bastin, G. (2008): “La traducción y la conformación de la identidad latinoamericana”. Dossier en: *Trans. Revista de Traductología*, 12, pp. 11-14.
- Bein, R. (s/f): “La teoría del polisistema, hoy: elementos vigentes y aspectos a revisar”. Buenos Aires: OPFyL.
- Berman, A. (1989): “La traduction et ses discours”. En: *Meta*, XXXIV, mayo, pp. 672-679. [Versión castellana: Traducción de L. Dorin de la Residencia de Traducción. Traductorado en Francés. IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”.]
- Berman, A. (2000): “Translation and the trials of the foreign”. Traducción de L. Venuti. En: Venuti, L. (dir.): *The translation studies reader*. Londres: Routledge.
- Bombini, G. (1991): *La trama de los textos: problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Borges, J. L. (1974) [1932]: “El escritor argentino y la tradición”. En: *Obras completas 1923-1972*. Buenos Aires: Emecé.
- Borges, J. L. (1955): *Textos recobrados (1931-1955)*. Buenos Aires: Emecé.
- Borges, J. L. (1982): *Nueve ensayos dantescos*. Buenos Aires: Emecé.

- Brisset, A. (1990): “Introduction”. En: *Sociocritique de l’traduction*. Québec: Les Éditions de Préambule. [Versión castellana: Traducción de M. Kujaruk de la Residencia de Traducción. Traductorado en Francés. IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”.]
- Casanova, P. (2001): *La república mundial de las letras*. Traducción de J. Zulaika. Barcelona: Anagrama.
- Casanova, P. (2006): “Consécration et accumulation de capital littéraire. La traduction comme échange inégal”. En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 144, septiembre de 2002. [Versión castellana: Traducción de S. Rut Spivac de la Residencia de Traducción. Traductorado en Francés. IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”.]
- Even-Zohar, I. (1999): “La posición de la literatura traducida en el polisistema literario”. En: Iglesias Santos, M. (ed. y trad.): *Teoría de los Polisistemas* Madrid: Arco, Bibliotheca Philologica, Serie Lecturas. Disponible también en <www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/.../polisistemas_de_cultura2007.pdf>.
- Halperín Donghi, T. (1992): *Una nación para el desierto argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Heilbron, J. / Sapiro, G. (2002): “La traduction littéraire, un objet sociologique”. En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 144, septiembre: pp. 80-98. [Versión castellana: Traducción de S. Rut Spivac de la Residencia de Traducción. Traductorado en Francés. IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”.]
- Marani, A. N. (1983): *Dante en la Argentina*. Roma: Bulzoni.
- Merbilháa, M. (2006): “La época de organización del espacio editorial”. En: De Diego, J. L. (dir.): *Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2000*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Meschonnic, H. (2009): *Ética y política del traducir*. Buenos Aires: Leviatán.
- Pagni, A. (2004): Prólogo a “América Latina, espacio de traducciones”. Dossier en: *Estudios. Revista de Investigaciones Literarias y Culturales*, 24, pp. 7-13.
- Panesi, J. (1994): “La traducción en la Argentina”. En: *Voces*, 3, agosto: pp. 2-7.
- Panesi, J. (2000): “La traducción en la Argentina”. En: *Críticas*. Buenos Aires: Norma.
- Pastormerlo, S. (2006): “El surgimiento de un mercado editorial”. En: De Diego, J. L. (dir.): *Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2000*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Patat, A. (2004): “La traducción de Mitre como acto fundacional”. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional “Dante en América Latina”, Salta.
- Patat, A. (2009): “La traduzione della letteratura italiana in Argentina”. En: AAVV: *Buenos Aires italiana*. Buenos Aires: Comisión para la Preservación del Patrimonio Cultural de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Romero, J. L. (1946): *Las ideas políticas en Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Romero, J. L. (1978): *Breve historia de la Argentina*. Buenos Aires: Huemul.
- Rosenblat, A. (1961): *Las generaciones argentinas del siglo XIX ante el problema de la lengua*. Buenos Aires: UBA, Instituto de Filología hispánica Dr. A. Alonso.
- Sábato, H. (2009): Prólogo a *El pensamiento de Bartolomé Mitre y los liberales*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Sagastizábal, L. (2002): *Diseñar una nación. Un estudio sobre la edición en la Argentina del siglo XIX*. Buenos Aires: Norma.
- Terán, O. (2008): *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo (1880-1910)*. "Derivas de la cultura científica". Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Toury, G. (2000) [1995]: "The Nature and Role of Norms in Translation". En: Venuti, L. (dir.): *The Translation Studies Reader*. Londres: Routledge.
- Willson, P. (2004): "Página impar". En: *Historia crítica de la literatura argentina. El oficio se afirma*. Buenos Aires: Emecé.
- Willson, P. (2005): "Élite, traducción y público masivo". En: *Estudios. Revista de Investigaciones Literarias y Culturales*, 5, pp. 235-251.
- Willson, P. (2006): "Traducción entre siglos: un proyecto nacional". En: *Historia crítica de la literatura argentina. La crisis de las formas*. Buenos Aires: Emecé.
- Willson, P. (2008): "El fin de una época: letrados-traductores en la primera colección de literatura traducida del siglo XX en la Argentina". En: *Trans. Revista de traductología*, 12, pp. 29-42.

LA COMPETENCIA LÉXICA EN LENGUA EXTRANJERA

Patricia Fernández

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

patferboc@yahoo.fr

No podemos ignorar que el léxico constituye la punta de lanza habitual de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas, pero, sobre todo, que ocupa un puesto central en las representaciones de sus aprendizajes. En efecto, para la mayoría de nuestros alumnos, “aprender una lengua es aprender palabras”. Es que para el aprendiente, el vocabulario “es el canal más directo que lo relaciona con su sistema conceptual” (Cuq / Gruca 2003: 363)¹. Para estos alumnos, la lengua aparece como un conjunto de palabras organizadas según las leyes de la gramática (Girardet 1994: 164).

Es por ello que creemos que, tal como afirma Maria-Alice Médioni (2002a: 5), “la cuestión del vocabulario es una preocupación importante para un docente de lengua ya sea extranjera o no, una cuestión insoslayable de nuestra tarea”. Concordamos con ella en que “si hablar es algo más que comunicar una información, entonces es necesario mucho vocabulario. Si hablar es decir el mundo, nuestra relación con el mundo, nuestra visión del mundo, de la realidad, nuestras emociones, nuestros miedos... entonces un vocabulario muy limitado va a provocar sufrimiento por la imposibilidad de decirse y posicionarse”.

Las técnicas de aprendizaje del léxico han acompañado la evolución de las metodologías y el estado de los conocimientos psicolingüísticos. Refiriéndose al lugar otorgado al léxico en los métodos de enseñanza, Galisson (Galisson *apud* Bogaards 1994: 6; Girardet 1994: 164) distingue dos “eras”: la de las “vacas gordas” y la de las “vacas flacas”. La primera abarca, en primer lugar, el largo período de los métodos llamados tradicionales y también el período más corto del método directo, durante el cual se mantuvo un nivel bastante alto en cuanto al aporte léxico.

El período de las “vacas flacas” comienza hacia finales de los cincuenta, fecha que coincide con la aparición del Francés Fundamental y durante la cual los métodos audiovisuales destierran poco a poco de sus lecciones toda posibilidad de enriquecimiento léxico.

Veinte años después, comienza un movimiento de reacción por parte de diversos autores frente a esta situación de pauperización del vocabulario y se suscita la polémica de los partidarios de

¹ Todas las citas del francés son de nuestra traducción.

dar prioridad a la gramática sobre el léxico y viceversa. A fines de los ochenta, Janine Courtillon afirma que durante las primeras cien horas de aprendizaje “el léxico es el pivote de la adquisición alrededor del cual se organiza la sintaxis y más tarde la morfosintaxis” (citado en Bertocchini / Costanzo 2008: 176-177). Varios especialistas coinciden con esta autora. P. Bogaards señala que “es a menudo posible utilizar una palabra correctamente sin servirse de sintaxis alguna”, como por ejemplo en los telegramas o la publicidad. Rémy Porquier habla de *palabras-frases* tales como ¡hola!, ¡bravo, ¡ay!, ¡socorro!; los insultos, etc. y las sitúa en la intersección de la gramática, del léxico y de la prosodia (citado en Cuq 2003: 364). Por su parte, J. Girardet (1994: 166) señala que “el escrito no-gramaticalizado existe [...] en la realidad y se encuentra inclusive cada vez más frecuentemente. Inventarios, cuadros, esquemas, diagramas, grillas, etc. invaden diarios y publicaciones diversas. La lengua legible sobre las pantallas de nuestras computadoras yuxtapone a menudo unidades léxicas poco ligadas sintácticamente”. Y concluye que “el escrito no gramaticalizado da testimonio [...] de un modo actual de pensar y de escribir”.

En la actualidad, el Marco Europeo Común de referencia (capítulo cinco) habla de “competencia léxica” y la define como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, [que] está compuesto de elementos léxicos [fórmulas fijas, modismos, frases hechas, régimen semántico, polisemia, etc.] y elementos gramaticales [artículos, pronombres, verbos auxiliares, preposiciones, etc.]”. Dice Beacco (2007: 280) que esta competencia es transversal a todas las competencias comunicativas, lo que significa que está estrechamente integrada a ellas como componente clave de su realización.

En este contexto, coincidimos con Bozon-Patard (2002: 19-24) en que “para los profesores de lengua, se trata entonces de ayudar a nuestros alumnos, no tanto a ‘adquirir vocabulario’, sino a hacer suyas competencias más globales de comunicación escrita u oral en las cuales el léxico se inscribe y se aprende, así como también competencias de construcción de sentido” y que “esto cambia la perspectiva en términos de tiempo dedicado, en términos de tipo de tareas propuestas, de tipo de evaluación y de la importancia atribuida al léxico en la evaluación”.

¿Qué implicaciones trae este enfoque al proceso de enseñanza-aprendizaje?

Médioni (2009: 16) nos dice que “el trabajo del docente consiste a proponer situaciones para que los alumnos se construyan un vocabulario” y ello “a través de actividades concebidas en términos de tratamiento de información con miras a un uso social de la lengua”.

¿Qué características tendrán estas actividades?

Esta misma autora (2002a: 47) propone actividades, tanto de comprensión, de producción como de memorización:

- Que privilegien el aspecto pragmático de lengua para así facilitar la construcción de sentido de palabras y expresiones.

- Que requieran de una puesta en contexto, en relación y una justificación a través de la argumentación y no de meras repeticiones o reproducciones.
- En las que se da un lugar más importante al sentido construido del vocabulario, y no al dado.

En fin, “poner en práctica actividades que integran la duda, lo insólito, el cuestionamiento devolviendo sabor y espesor a las palabras de la lengua”.

Nos detendremos ahora en las actividades de comprensión, ya que el producto de estas constituirá el material para un posterior trabajo de elaboración y de producción.

Ahora bien, ¿a qué estrategias podríamos recurrir ante la “falta de vocabulario” manifiesta por nuestros alumnos? ¿Cómo superar la creencia según la cual “si no comprendo todas las palabras no entiendo nada”?

Ante todo, partir de lo conocido. Nuestros alumnos ignoran las palabras pero tienen experiencias reales o imaginarias a partir de las cuales podemos basar nuestro trabajo (o más bien el de ellos), porque las palabras evocan experiencias singulares y culturales. Y decimos experiencias “reales o imaginarias” porque “lo conocido, lo familiar no es necesariamente lo vivido” (Médioni 2009: 18).

Para que los alumnos aprendan a comprender sin comprender todo, nos dice Médioni, habrá también que multiplicar las ocasiones en las que se vean confrontados a soportes variados y en las que la tarea a realizar no tenga como primer objetivo la elucidación del vocabulario. Pero además habrá que tranquilizarlos para evitar frustraciones, sentimientos de fracaso, de ignorancia o de impotencia.

A modo de ejemplo, frente a un texto oral o escrito, podremos hacer movilizar ciertos conocimientos previos antes de la escucha o la lectura, invitar a la evocación de recuerdos; practicar un *brainstorming*. Luego se podrá prever una grilla con preguntas que darán una primera buena razón para escuchar o leer y que a la vez proveerán de elementos lingüísticos que servirán de apoyo para la realización de la tarea.

Otra práctica interesante, esta vez con un texto escrito, es pedir a los estudiantes que marquen con un resaltador todas las palabras que conocen; luego aquellas que comprenden. Finalmente, por lo general no quedan tantas desconocidas si buscan bien. Es posible también proponer a nuestros aprendientes pequeños trabajos a partir de textos “deteriorados”, truncos, sobre los que, por ejemplo, se volcó un líquido y que presentan palabras, frases o expresiones incompletas y que deberán reconstruir; o bien introducir elementos intrusos en un texto que perturben la comprensión fina pero no su comprensión global, etcétera.

Estas actividades son realizadas en forma individual, confrontadas luego en pequeños grupos para arribar a una puesta en común de todo el grupo. Estas etapas permiten constatar que no se cuenta con menos herramientas que el vecino frente a este tipo de situaciones, que las hipótesis de los otros enriquecen la reflexión personal y que la propia hace progresar la de los otros.

Finalmente, una actividad de concientización se impone a posteriori. Los alumnos explicitarán las estrategias utilizadas para construir el sentido, los indicios retenidos, con el fin de tomar conciencia de ellos y poder reutilizarlos en situaciones similares.

Muchos aspectos del desarrollo de la competencia léxica quedarán inevitablemente fuera de este trabajo, pero no queremos terminar sin referirnos aunque sea brevemente de la cuestión de la memorización del vocabulario.

El vocabulario que el alumno estudia, por ejemplo, para una prueba a partir de una lista dada por el profesor (o por el libro), o que recibe de su profesor o compañero para salir del paso, tiene pocas probabilidades de ser memorizado más allá de esa situación. Es la actividad también en este caso la que facilitará la memorización, pero teniendo en cuenta ciertos principios.

Girardet (1994: 173) citando a Haastруп afirma que "se puede intentar optimizar el almacenamiento de informaciones, por una parte, mejorando la recepción del mensaje, trabajando el entorno del aprendizaje o la forma del input, y por la otra, pidiendo al alumno que efectúe ciertas tareas (ejercicios o actividades) especialmente concebidas para la memorización". Más adelante nos presenta algunos principios pertinentes. Una palabra (en el sentido amplio) es mejor memorizada:

- Si es aprendida por inferencia y recordada en situación.
- Si aparece en un contexto poco predictivo que necesita en consecuencia numerosas hipótesis/verificaciones.
- Cuanto más significativa sea para el estudiante.
- Si el contexto y el entorno en el que es aprendida es próximo a aquel en que será decodificada.
- Si aparece durante una actividad que requiere un esfuerzo cognitivo importante.

La incidencia de los factores afectivos es variable. Hay quienes memorizan mejor en una atmósfera relajada y otros en situación de estrés.

CONCLUSIONES

El aprendizaje del vocabulario debe ser integrado a una actividad comunicativa que parta de lo situacional para ir a lo lingüístico, ya que es el contexto que permite comprender las palabras, y de lo global a lo simple.

En el tipo de actividades propuestas, la comprensión es guiada menos por un aporte de vocabulario que por tareas de búsqueda, a la vez de sentido y de formas. Al mismo tiempo, no es posible ignorar las actividades que van a permitir estabilizar el vocabulario para volverlo más fácilmente activo y accesible (Médioni 2002; 2009).

Las tareas de producción no deben ser solicitadas demasiado temprano para evitar las reproducciones de lo que ya saben decir o hacer por falta de material nuevo.

La intención no alcanza para aprender. Las experiencias sobre la memorización han mostrado que son el tratamiento de la información en profundidad y las tareas significativas permiten el anclaje y facilitan la removilización más que la intención de aprender.

Todo aprendizaje necesita ser puesto en perspectiva y una articulación entre actividades de comunicación y de metacognición. Esto es válido también para el aprendizaje del vocabulario.

BIBLIOGRAFÍA

- Bertocchini, P. / Costanzo, E. (2008): *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. París: Clé International.
- Bogaards, P. (1994): *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. París: Didier / LAL / Crédif.
- Bozon-Patard, J. (2002): "Le vocabulaire est-il important?". En: GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle): *(Se) construire un vocabulaire en langues*. Lyon: Chronique Sociale, pp. 19-24
- Consejo Europeo (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes para la Traducción en Español.
- Courtillon, J. (1989): "Lexique et apprentissage de la langue". En: Ibrahim, A. H. (coord.): *Lexiques*. París: Hachette, Colección Recherches et Applications.
- Cuq, J.-P. / Gruca, I. (2003): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- GFEN (2002): *Réussir en langues. Un savoir à construire*. Lyon: Chronique Sociale.
- GFEN (2002): *(Se) construire un vocabulaire en langues*. Lyon: Chronique Sociale.
- Girardet, J. (1994): "Apprentissage du lexique en mémoire - État de lieux et perspectives". En: *Les cahiers de l'ASDIFLE: Lexique et didactique du français langue étrangère*, 6, pp. 164-178.

- Médioni, M.-A. (2002a): “De la compréhension à la production. Quelle articulation? Quelle dynamique?”. En: GFEN: *(Se) construire un vocabulaire en langues*. Lyon: Chronique Sociale, pp. 47-64.
- Médioni, M.-A. (2002b): “Introduction”. En: GFEN: *(Se) construire un vocabulaire en langues*. Lyon: Chronique Sociale, pp. 5-6.
- Médioni, M.-A. (2009): “L’acquisition du vocabulaire: encore une question d’activité”. En: *Les Langues Modernes*, 1, pp. 16-25.
- Porquier, R. / Py, B. (2004): *Apprentissage d’une langue étrangère: contextes et discours*. Paris: Didier.

REFLEXIONES SOBRE ALGUNAS DIFICULTADES LINGÜÍSTICAS DE LA TRADUCCIÓN DEL INGLÉS AL ESPAÑOL: LAS NOMINALIZACIONES

Laura Ferrari

Universidad de Buenos Aires / Universidad de Belgrano /
IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” /
Universidad Nacional Gral. San Martín

lauradferrari@fibertel.com.ar

Silvia Iummato

Universidad de Belgrano / IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” /
Universidad Nacional del Comahue

s_iummato@yahoo.com.ar

Elena Marengo

Universidad de Belgrano / IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

ecmk@fibertel.com.ar

Graciela Palacio

Universidad de Belgrano / Universidad de Buenos Aires /
IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

gpalacio@xaersoft.com.ar

INTRODUCCIÓN

Una de las construcciones gramaticales que suelen resultar difíciles a la hora de traducir son las nominalizaciones gerundivas (Chomsky 1970; Abney 1987) en inglés, ya que no existen en espa-

ñol. Se pueden distinguir dos tipos: las gerundivas nominales y las gerundivas verbales, ilustradas respectivamente por los ejemplos 1 y 2:

1. *Mary's sweet singing of the song took place in the living-room.* // La dulce interpretación que hizo María de la canción tuvo lugar/se desarrolló en el living.
2. *Mary's having sung the song so sweetly amazed us.* // El hecho de que María haya cantado la canción tan dulcemente nos sorprendió.

En este trabajo, a partir de la distinción entre eventualidad y proposición que Parsons (1990) toma de Bach (1986) se propondrán distintas estrategias para el abordaje de la traducción de estas construcciones. Aunque las gerundivas nominales pueden ser interpretadas como evento o proposición, y a menudo, son ambiguas, este no es el caso de las gerundivas verbales que siempre reciben una interpretación proposicional y que no ocurren con predicados eventivos.

En la Sección 2 se discutirá el marco teórico, en la Sección 3 se ofrecerán ejemplos con posibles traducciones y finalmente, se expondrán las conclusiones.

MARCO TEÓRICO

Parsons (1990) hace una distinción entre *eventualidades* y *proposiciones*. Las eventualidades son a) perceptibles, por ejemplo, en la oración *Mary saw John open the Windows* // *María vio a Juan abrir la ventana*, lo que María vio fue un evento, no una idea, b) ocurren en un lugar y en un tiempo definido, por ejemplo, *Brutus killed Caesar in the senate at noon* // *Brutus mató a Cesar en el senado al mediodía*, c) culminan (como en el caso de los logros y realizaciones) o existen o duran por un tiempo determinado (como en el caso de los estados y los procesos).

Las proposiciones, por otro lado, son ideas o entidades abstractas en las que un individuo cree¹. Están a menudo expresadas por cláusulas nominales introducidas por el complementante *that* // *que* cuando estas están precedidas por el verbo *relieve* // *creer*. También pueden estar expresadas por cláusulas introducidas por *whether* // *si*. Ejemplos de proposiciones serían *Agatha believes that Mary knows the King* // *Agata cree que María conoce al rey*; o *Kim wonders whether Sammy loves her* // *Kim se pregunta si Sammy la ama*.

Esta distinción entre eventualidad y proposición se puede aplicar no solo a los nominales derivados tales como *death* // *muerte* sino también a las *frases gerundivas*. Con este objetivo, consideraremos nuevamente los ejemplos mencionados en la introducción, aquí numerados como 3 y 4:

1 Parsons las denomina "objects of belief".

3. *Mary's sweet singing of the song took place in the dining-room.* // La dulce interpretación que hizo María de la canción tuvo lugar/se desarrolló en el living.
4. *Mary's having sung the song so sweetly amazed us.* // El hecho de que María haya cantado la canción tan dulcemente nos sorprendió.

La primera oración contiene una frase gerundiva nominal que estaría expresando un evento. Nótese que la preposición *of* introduce lo que sería el objeto directo en una oración (*Mary sang the song sweetly* → *Mary's sweet singing of the song*) y no aparecen adverbios sino adjetivos (*sweetly* → *sweet*). Esta construcción no permite la aparición de ciertos elementos verbales como el auxiliar aspectual *have* (**Mary's having sung of the song...*)

La segunda oración contiene una frase gerundiva verbal que estaría expresando una proposición. Estas construcciones se asemejan mucho a la oración de la que derivan ya que retienen el orden de palabras de la oración original, no aparece la preposición *of* entre el verbo y lo que sería el objeto directo, pueden incluir adverbios y, a diferencia de las anteriores, permiten la aparición de ciertos elementos verbales como el auxiliar aspectual *have*. No hay modo de interpretar *Mary's having sung the song sweetly* como refiriéndose a un evento. No se puede decir: **Mary's having sung the song sweetly hurt my ears* (una proposición no puede lastimar los oídos de nadie) **Mary's having stabbed Caesar killed him* (una proposición no puede matar a alguien).

En síntesis, en inglés hay dos tipos de construcciones sintácticas con *-ing*, así como también dos valores semánticos bien diferenciados, un valor eventivo y un valor proposicional. La relación entre estas dos formas sintácticas y estos dos valores semánticos no es absoluta. Parsons sostiene siguiendo a Vendler (1967) que el hecho de que estemos frente a un uso eventivo o proposicional de los gerundivos está más relacionado con el predicado en el cual la forma *-ing* ocurre, que con la forma sintáctica del gerundivo mismo. Por lo tanto, aunque en inglés es siempre posible usar el gerundivo nominal en entornos en los cuales un significado eventivo es natural, y aunque es posible usar el gerundivo verbal en entornos en los cuales una interpretación proposicional es natural, las dos formas se mezclan libremente en muchos casos.

METODOLOGÍA

El corpus para este trabajo proviene de diferentes fuentes. En una primera instancia se tomaron ejemplos provenientes de tesinas y trabajos de residencia de alumnos de traductorados de la ciudad de Buenos Aires. Allí se identificaron errores de traducción relacionados con las construcciones que nos ocupan en este trabajo: las nominalizaciones gerundivas.

Posteriormente, y a partir de la identificación del problema, se buscaron más ejemplos en diferentes fuentes bibliográficas y se les dio una traducción adecuada en contexto². En una etapa posterior, se prevé dar los ejemplos seleccionados como ejercicios a alumnos del ciclo superior de los traductorados con el objetivo de comparar las versiones de los alumnos con las versiones producidas en el grupo de investigación. En este trabajo hemos trabajado con las versiones producidas por el grupo de investigación.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Gerundivas Nominales

5. *Mary's insulting of the king took place in the Senate.* // El episodio en el cual María insultó al rey ocurrió en el senado.
6. *McDougall's direct pulling together of the theoretical and the experiential is one of the most satisfying ingredients of this book.*³ // La amalgama que realiza McDougall de lo teórico y lo experiencial es uno de los elementos más provechosos de este libro.

En 5 y 6, se ha recurrido a un sustantivo eventivo (*episodio o amalgama*) seguido de una cláusula relativa que permite incluir al sujeto, ya que de otro modo no podría estar expresado.

Consideremos ahora otro caso:

7. *McDougall's central concern for communicating the richness of clinical experiences and her weaving back and forth between clinical experience and theory, in contrast to advancing any particular theoretical view, adds to making *Theatres of the Mind* such an appealing book.*⁴ // La medular preocupación de McDougall por comunicar la riqueza de las experiencias clínicas, así como su continuo ir y venir entre la experiencia clínica y la teoría en lugar de circunscribirse a una visión teórica particular, es un factor que agrega interés a *Theatres of the Mind*.

En 7, se ha recurrido a verbos en infinitivo y el genitivo aparece como un pronombre posesivo.

8. *Our apparent immediate understanding of these processes is quite fallacious.* // Nuestra aparente comprensión inmediata de estos procesos es engañosa/induce a error.

2 Las traducciones fueron realizadas por Elena Marengo.

3 Ejemplo extraído de McDougall, J. (1982) *Theatres of The Mind: Illusion and Truth on the Psychoanalytic Stage*. Free Association Books, London.

4 Ejemplo extraído de McDougall, Joyce (1982) *Theatres of The Mind: Illusion and Truth on the Psychoanalytic Stage*. Free Association Books, London.

Nuevamente en 8 la interpretación eventiva favorece la aparición en español de un sustantivo eventivo (*comprensión*).

En síntesis, al traducir estos ejemplos al español se utiliza o bien un sustantivo eventivo con una cláusula relativa o bien un infinitivo que permite el posesivo.

Gerundivas Verbales

9. *She expressed her doubts about young teen-agers knowing the importance of safe sex.* // Expresó sus dudas acerca (del hecho) de que los adolescentes conocieran la importancia del sexo sin riesgo.
10. *I just couldn't believe her singing so sweetly. (= I just couldn't believe that she sang so sweetly)* // No podía creer (el hecho de) que cantara tan dulcemente.
11. *It fell to my lot to be a psychoanalyst who, perhaps because of his having been a pediatrician, sensed the importance of this universal in the lives of infants and children, and wished to integrate his observation with the theory that we are all the time in the process of developing (Winnicott: 1971).* // Me cayó en suerte ser un psicoanalista que, tal vez por haber sido antes pediatra/por el hecho de haber sido pediatra, sentía la importancia de ese universal en la vida de los infantes y los niños, y por esa razón quería integrar mis observaciones a una teoría que, para nosotros, siempre está en proceso de desarrollo.
12. *John's appearing/seeming to want us to leave him alone miffed (= annoyed) Muffy.* // El hecho de que Juan parecía querer que lo dejaran solo disgustó a Muffy.

En todos estos casos la interpretación proposicional de la construcción gerundiva verbal favorece la aparición en la versión en español de la frase de determinante *el hecho de* seguida de una cláusula nominal. En algunos casos el sustantivo *hecho* es opcional.

13. *John's being likely to win will only spur Bill on*⁵. // La probabilidad de que Juan gane solo será un acicate para Bill.
14. *John's being certain to win will make Bill give up.* // La certeza de que Juan va a ganar hará que Bill abandone. / La certeza de Juan de que va a ganar hará que Bill abandone.⁶

En 13 y 14, la presencia de elementos modales tales como *likely* y *certain* determina la aparición de sustantivos como *probabilidad/certeza* que explicitan la modalidad, seguidos de una cláusula sustantiva que expresa el contenido proposicional.

5 Los ejemplos 12, 13 y 14 fueron sacados de Abney (1987).

6 Agradecemos al Dr R. Day por su colaboración con sus juicios de gramaticalidad.

En síntesis, estas construcciones se traducen por medio de proposiciones que pueden estar precedidas por sustantivos abstractos.

CONCLUSIÓN

El análisis de los datos nos permite formular las conclusiones que presentamos a continuación: si la interpretación de la nominalización es eventual se puede traducir por un sustantivo eventual más una cláusula relativa, o en ciertos casos por un infinitivo precedido de un posesivo. En cambio, si es proposicional una de las posibilidades es recurrir al sustantivo *hecho* seguido de una completiva, o bien, a una proposición sustantiva de infinitivo, o de lo contrario, directamente utilizar una completiva con verbo finito. En ciertos casos la aparición de elementos modales determina que en la versión en español se utilicen sustantivos que explicitan la modalidad (*certeza, probabilidad*) seguidos de una cláusula nominal.

En este trabajo hemos tratado de explicitar la estructura de estas dos construcciones que en apariencia son muy similares en inglés y que no existen en español. La distinción semántica entre eventualidad y proposición, y la sistematización de las traducciones posibles puede facilitar el trabajo del alumno para que este encuentre una traducción adecuada.

Nuestra propuesta entiende que la enseñanza de la gramática puede realizar un aporte directo a la didáctica de la traducción en la medida en que se conozcan los problemas que se les presentan a los alumnos y se reflexione sobre ellos.

Las conclusiones se encuentran enmarcadas en una visión integradora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción que comprende el estudio contrastivo de las gramáticas española e inglesa en la comparación de estructuras. Nuestro objetivo futuro es elaborar una propuesta pedagógica relacionada con la gramática en los estudios de traducción.

BIBLIOGRAFÍA

- Abney, S. (1987): “The English Noun Phrase in its Sentential Aspect”. Disertación doctoral. Cambridge, MA: MIT.
- Bach, E. (1986): “The Algebra of Events”. En: *Linguistics and Philosophy*, 9, pp. 5-16.
- Chomsky, N. (1970): “Remarks on Nominalization”. En: Jacobs, R. A. / Rosenbaum, P. S. (eds.) *Readings in English Transformational Grammar*. Waltham, MA: Ginn.
- Parsons, T. (1990): *Events in the Semantics of English: A Study in Subatomic Semantics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vendler, Z. (1967): *Linguistics in Philosophy*. Ithaca, Nueva York: Cornell University Press.

GLOSARIO PLURILINGÜE DE LÉXICO VITIVINÍCOLA

DEL ESPAÑOL HACIA OTRAS LENGUAS

Ana María Filippini

Silvia Barbuzza

Lila Bujaldón de Esteves

Renate Lehmann de Dornheim

Gladys Lizabe

Laura Sturm

Universidad Nacional de Cuyo

Facultad de Filosofía y Letras

anafil2006@yahoo.fr

INTRODUCCIÓN

El *Glosario plurilingüe de léxico vitivinícola. Del español hacia otras lenguas* ha sido compilado por profesores del área de lenguas y literaturas extranjeras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, en el marco de un proyecto bianual de investigación (2007-2009), evaluado y financiado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la citada universidad. Esta obra responde a una demanda concreta de grupos de hablantes de diversa procedencia que en Mendoza, octava capital mundial del vino, requieren traducciones de calidad para su actividad diaria, en un medio en el que la vitivinicultura desempeña un papel central. De fácil acceso, la obra registra voces frecuentes en el ámbito específico de la vinificación y de la comercialización del vino, usadas en la Argentina y en Mendoza, traducidas en cuatro idiomas: inglés, francés, alemán e italiano.

En la actualidad, el equipo de investigación del presente *Glosario* está abocado a la elaboración de la segunda parte destinada a la viticultura. Se ha incorporado el portugués, y se ha invitado a participar de este nuevo proyecto a otros investigadores del área de las lenguas extranjeras. Ambos trabajos se inscriben, pues, en el ámbito de la Lingüística Aplicada y, en particular, en el del lenguaje en relación con otros campos del saber tales como la Terminología y la Lexicografía.

OBJETIVOS

Nuestro propósito general fue brindar una obra de referencia lingüística eficaz y confiable en cuatro lenguas para países cuya industria del vino es relevante y que aspiran a profundizar las conexiones internacionales que dicha actividad genera. Con este fin, nos propusimos: i) efectuar un relevamiento terminológico del campo de estudio; ii) seleccionar el corpus lingüístico pertinente; iii) consensuar la inclusión o exclusión de términos conflictivos en las lenguas intervinientes; iv) elaborar, imprimir y digitalizar un glosario plurilingüe en el campo de la vinificación y comercialización del vino.

FORMULACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO

La acelerada y progresiva evolución científica y tecnológica experimentada por esta sociedad post-industrial genera transferencias e intercambios de documentación como así también de productos, procesos y tecnologías, siendo de principal relevancia el conocimiento como bien de consumo, el que junto a la información se ha posicionado con relación a otros bienes de intercambio “tradicionales”. En el caso de la economía regional, la vitivinicultura ha adquirido en las últimas décadas, especialmente a nivel de relaciones comerciales, una relevancia notoria por lo que necesariamente se ha incrementado el intercambio humano y de bienes a diferentes países vecinos y de otros continentes. Asimismo, la importancia de la vitivinicultura para la región cuyana se ha manifestado no solo a nivel económico sino también turístico y socio-cultural. La inserción de nuestro país en el ámbito internacional del vino implica, por lo tanto, un desafío comunicativo que responda a esa nueva realidad.

DESCRIPCIÓN DEL GLOSARIO PLURILINGÜE. METODOLOGÍA.

Teniendo en cuenta que no somos especialistas en el vino, contamos con un importante asesoramiento externo de expertos locales en vinificación y comercialización; además se llevaron a cabo entrevistas a profesionales extranjeros y se realizaron consultas al personal de la Biblioteca del Instituto Nacional de Vitivinicultura (INV). Para la formación del glosario, se consultaron numerosas obras de temática general y específica en español y en cada una de las lenguas intervinientes. Citamos especialmente dos publicaciones argentinas referidas a estudios léxicos, vinculadas con la industria vitivinícola nacional: *Breve Diccionario Argentino de la Vid y el Vino* (2007) cuya autora, la Dra. Aída E. González de Ortiz, investigadora de la Universidad Nacional de San Juan, recoge 600 términos y voces vigentes en el ámbito de la viticultura y vinicultura, circunscriptos a una región de Argentina. Otra referencia bibliográfica importante en la formación del corpus español es el *Léxico del vino*, publicado también en 2007 por la Academia Argentina de Letras, cuyas autoras son la Dra. L. Cubo de Severino y la Profesora O. Dúo de Brottier de la

Universidad Nacional de Cuyo. Esta obra, que pertenece a la colección La Academia y la Lengua del Pueblo, ofrece al lector una colecta ordenada del vocabulario de la vid y del vino.

El glosario plurilingüe se organiza en seis partes: *Agradecimientos*, *Presentación*, *Advertencias para el uso*, que obran a modo de introducción. Luego, el cuerpo del glosario ha sido concebido en dos partes: *1° parte: Vinificación* y *2° parte: Comercialización*. Por último, un *Anexo* cierra esta obra.

En la *Presentación*, se detallan las características principales del texto, que en sus líneas se define como una “obra de referencia lingüística en cuatro lenguas extranjeras que recoge léxico relativo a la vinificación y comercialización del vino utilizado en la Argentina”. Las *Advertencias para el uso* precisan determinados ítems que deben considerarse al consultar el glosario: variedad lingüística, marcas gramaticales y morfológicas, organización de las entradas, ámbito de uso (cuando el término obliga a una aclaración). También se consigna una lista de abreviaciones y símbolos útiles para la comprensión de la obra.

El repertorio de la primera parte del glosario propiamente dicho (*1° parte: Vinificación*) consta de alrededor de 500 términos –varios de ellos con sub-entradas– referidos al proceso que se inicia con el ingreso de la uva en la bodega y finaliza con el embotellamiento. La segunda parte (*2° parte: Comercialización*) está dedicada a la terminología relacionada con la actividad vitivinícola comercial. Completa esta parte un *Anexo* en el que se presentan y definen los Términos de Comercio Internacional (INCOTERMS). Primero, se los clasifica en dos grupos (‘Siglas usadas antes y durante la salida del producto’ y ‘Siglas usadas cuando el producto llega’), luego se los analiza por orden alfabético. Cierra este *Anexo* un *Mapa de las regiones vitivinícolas argentinas*.

Se detallan a continuación algunas *Advertencias para el uso* que hemos ejemplificado con el fin de ilustrar las características principales del texto:

Junto con las entradas simples que aparecen en negrita, se incorporan algunas formas complejas de uso corriente:

Licor m.

Likör m.; *liqueur* f.; *liquor*; *liquore*

licor de expedición m.

Versandlikör m.; *liqueur d’expédition*; *dosage*; *liquore di spedizione*

La virgulilla (~) sustituye el lema:

Depósito m. (*acumular un ~*)

Niederschlag m./*Depot* n.; *dépôt(s) (du vin)*; *deposit*; *deposito*

El adjetivo aparece en masculino y femenino en la lengua de partida. El francés consigna el femenino del adjetivo por presentar, con frecuencia, formas irregulares:

Largo, a adj.

nachhaltig; long, ue; lingering; lungo

El alemán incorpora la categoría gramatical para clarificar su género:

Cuba f.

Fass n.; cuve; cask; tina

Cuba de fermentación f.

Gärbehälter m.; cuve de fermentation; fermentation trap; contenitore di fermentazione

Las combinaciones estables de un elemento sustantivo con otras palabras que, con respecto a él, desempeñan una función adjetiva (ya sean adjetivos, nombres en aposición, complementos con preposición, etc.) figuran siempre en el artículo correspondiente al elemento sustantivo y se consigna el género teniendo en cuenta la palabra clave; estas combinaciones se registran en minúscula:

Vino m.

Wein m.; vin; wine; vino

vino dulce m.

Süßwein m.; vin doux; sweet wine; vino dolce

Algunos vocablos figuran en vinificación y también en comercialización:

vino a granel m.

vin en vrac; bulk wine; vino sfuso

Granel (a ~) loc.

unverpackt/lose; vrac (en ~); bulk; sfuso

Cuando el dominio (color, sabor y aroma) lo requiere, se aclara el ámbito de uso entre paréntesis:

Tenacidad f. (sabor)

Nachhalt m.; ténacité; tenacity; tenacia

En el caso de que un término no tenga equivalente en la lengua meta, no se lo consigna:

fugaz paso por madera m.

léger passage en bois/en barrique; short stay in wood; passagio veloce per il legno

Gollete m.

Flaschenhals m; goulot/cou; neck

En la actualidad, el equipo de investigación del presente *Glosario* está abocado a la elaboración de la segunda parte destinada a la viticultura. Nos hemos propuesto, pues, continuar con la temática del vino elaborando, en esta oportunidad, un glosario plurilingüe que no solo incluya las lenguas extranjeras intervinientes en la primera parte (español, alemán, francés, inglés e italiano), sino que incorpore el portugués por su notoria relevancia político-económica en nuestra región. En efecto, Brasil es uno de los principales vecinos de Argentina que afianza sus relaciones culturales y comerciales, especialmente con el mercado del vino. Asimismo, como ya lo anticipamos, se ha invitado a participar de este glosario a otros investigadores del área de las lenguas extranjeras. El corpus en español sobre viticultura está dividido en doce áreas para facilitar la búsqueda de cada término en su correspondiente campo disciplinar: Estructura y Fisiología de la vid, Suelo, Etapas fenológicas, Riego, Fertilización, Enfermedades y Plagas, Vendimia, Maquinaria y Herramientas agrícolas, Trabajadores de la viña, Climatología, Conducción del viñedo, Labores culturales. Como anexo se incluye un listado de los principales cepajes. Actualmente, este trabajo se encuentra en manos de expertos profesionales de nuestro medio para poder establecer de modo definitivo la inclusión o exclusión de los vocablos seleccionados. Se espera concluir la nueva obra en junio de 2011.

CONCLUSIÓN

Los glosarios constituyen una herramienta indispensable tanto para los traductores como para los usuarios interesados en la actividad de intermediación. Se destaca particularmente el valor de estos instrumentos plurilingües, circunscriptos a áreas específicas de interés. Creemos que la publicación de ambos glosarios redundará en beneficio tanto de usuarios relacionados con la vitivinicultura (bodegas, empresas, organismos públicos y privados, instituciones educativas, etc.) como de profesionales de la traducción.

Alentamos, pues, a traductores e investigadores en lenguas extranjeras a construir estas herramientas que responden a una demanda concreta de grupos de hablantes y representan un recurso efectivo en la transferencia e intercambio de personas y bienes de consumo.

BIBLIOGRAFÍA

General

- Althaus, H. P. (2006): *Kleines Wörterbuch der Weinsprache*. Munich: C. H. Beck.
- Brunet, R. (1946): *Dictionnaire d'œnologie et de viticulture*. París: Editions M. Ponsot.
- Caba, R. (ed.) (2006): *Enciclopedia Vitivinícola*. Mendoza: Editorial Rómulo Caba.
- Cubo de Severino, L. / Dúo de Brottier, O. (2007): *Léxico del vino*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras.
- Das Weinbauland (1983): *Instituto Nacional de Vitivinicultura*. Buenos Aires: Ayosa.
- Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española* (2001): XXII^a ed., II Vols. Buenos Aires: Espasa Calpe y Editorial Planeta.
- Dictionnaire du Vin* (1998): S/d: Éditions Sésame.
- Dictionnaire Moët-Hachette du Vin International* (1996): París: Hachette.
- Dizionario italiano/spagnoloitaliano Vox Zanichelli* (2002): Bolonia: Zanichelli.
- Dizionario del Vino Italiano* (2000): AAVV. Torino: UTET.
- Duden. Das Bilderwoerterbuch*. 3 (2000): Mannheim: Dudenverlag.
- Gómez, C. (1983): *Glosario de términos de catación de vinos*. Mendoza: Instituto Nacional de Vitivinicultura.
- González de Ortiz, A. E. (2007): *Breve Diccionario de la vid y del vino*. San Juan: Universidad Nacional de San Juan / Academia Argentina de Letras.
- Williams, L. E. / Doozolian, N. K. / Wample, R. (1994): *Handbook of Environmental Physiology of Fruits Crops*. Florida: CRC Press.
- Marsais, P. et al. (1963): *Lexique de la Vigne et du Vin*. París: OIV.
- Troost, G. (1980): *Technologie des Weines*. Stuttgart: Eugen Ulmer.
- Webster's Third New International Dictionary* (1981): Springfield, MA: G&C Merriam Company.
- Woschek, H.-G. (1978): *Das Buch vom Wein*. Munich: Graefe und Unzer.

Específica

- Alcalde, A. J. (2008): *Cultivares Vitícolas Argentinas*. Mendoza: Centro Regional Mendoza / San Juan INTA.
- American Marketing Association (2000): *Diccionario de términos de marketing*. Illinois: NTC Business Books.

- Avagnina de Del Monte, S. / Catania, C. (1998): *Los jóvenes y el vino*. Jornadas de Capacitación para Jóvenes, Mendoza, 15-17 diciembre. Material impreso.
- Catania, C. / Avagnina, S. (1994): "Las regiones vitícolas argentinas". En *Revista Agro Cuyo*, 4, pp. 78-84.
- Chancrin, E. (1909): *Le Vin*. París: Hachette.
- Dueer, P. (1988): *Wine Description by Experts and Consumers*. Nueva Zelanda : s/d.
- Huglin, P. (1986): *Biologie et écologie de la vigne*. París: Payot Lausanne.
- Los Incoterms*. En: <www.monografias.com/trabajos16/incoterms/incoterms.shtml>.
- Mullins, M. G. / Bouquet, A. / Williams, L. E. (1992): *Biology of the Grapevine*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Programa Nacional de Capacitación en Análisis Sensorial de Vinos*. 21 al 23-02-2005, Mendoza: Instituto Nacional de Vitivinicultura.
- Rankine, B. (1990): *Tasting and Enjoying Wine*. Australia: Einetitles.

UBÚ, REY DEL RÍO DE LA PLATA

LA INTRODUCCIÓN DE LA “PATAFÍSICA” EN LA ARGENTINA

Laura Fólica

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

laurafolica@yahoo.com

En 1895, Alfred Jarry publica en el *Mercure de France* su obra teatral *Ubú rey* en una versión abreviada, antes de su representación en el Théâtre de l’Oeuvre de París, que despertó, al grito de *Merdre!*, la indignación del público y la crítica. *Ubú rey* se convertirá en la obra central de esa “ciencia de las soluciones imaginarias” que el propio Padre Ubú bautizará con el nombre de ‘Patafísica, ciencia de lo singular, de los epifenómenos, de las leyes que rigen las excepciones.

En 1957, Juan Esteban Fassio, “un inventor, imaginero, ensayista, dibujante, traductor, compilador, patafísico, bibliófilo y pensador heterodoxo” (Rivera 1997: 220) acerca *Ubú rey* al Río de la Plata en una traducción en colaboración con Enrique Alonso para la editorial Minotauro. De este modo, se transforma en la primera versión de la pieza en lengua española.

Creemos que este hecho, la primera traducción de una obra, hoy ya clásica, realizada en la década del cincuenta en la Argentina por un personaje polifacético como fue Fassio, merece ser estudiada porque nos brinda información sobre dos aspectos. Por un lado, sobre el aparato de importación puesto en juego para la introducción exitosa de la ‘patafísica. Y, por otro, sobre las estrategias de traducción desplegadas por Fassio, en comparación con otras traducciones posteriores, frente a las particularidades del lenguaje de Ubú.

A modo de hipótesis, pensamos que el carácter cómico que la ‘patafísica propone en su lenguaje promueve una traducción libre a cargo de un traductor que comparte el mismo *habitus* del autor, esto es, ambos presentarían cierta afinidad en sus categorías de percepción, pensamiento y acción.

LA TRADUCCIÓN COMO ESTRATEGIA AMPLIADA

Antes de un análisis de la traducción propiamente dicha, creemos necesario situar la traducción argentina en una estructura mayor de importación, que permita entender el contexto en donde esta se enmarca. En ese sentido, el traductólogo J-M. Gouanic (1999) plantea estudiar la “estra-

tegia ampliada de traducción”, esto es, el aparato importador que posibilita que una obra sea recibida en una cultura. Entonces, la traducción de la pieza no es un hecho aislado o anecdótico, sino que se nos presenta como la punta de iceberg de una estructura mayor compuesta por materiales heterogéneos como prólogos y notas de traductor, reseñas en la prensa cultural y colecciones de editoriales; elementos necesarios para que la literatura traducida ingrese en la cultura meta.

Así pues, para el caso de *Ubú rey*, la obra es traducida en 1957 por Fassio y Alonso para la editorial Minotauro e incluida en una colección de ciencia ficción (junto con nombres como Bradbury, Sturgeon, Stapledon). Esta operación de inclusión en una colección recorta una primera lectura de la obra como ejemplo de ciencia ficción, afiliación a un género que no estaba marcado explícitamente en el texto de partida¹.

Pero antes de 1957, el campo cultural argentino —especialmente las vanguardias— ya había oído hablar de Jarry: en 1925 en un artículo de la revista *Martín Fierro*, en 1948 en la traducción de *Historia del surrealismo* de M. Nadeau, y sobre todo, en 1954, cuando el propio Fassio publica un artículo de divulgación en la revista *Letra y Línea* con el título “Alfred Jarry y el Colegio de ‘Patafísica”.

Tras la traducción, prologada y anotada por Fassio en 1957, la revista *Sur* publica una reseña un año después a cargo de Virgilio Piñera, donde se narra el derrotero de la obra, que llega al país ya siendo un clásico en Francia. Hacia el final de la reseña, Piñera resalta la posición marginal de nuestro país respecto de las metrópolis europeas² en lo que concierne a la representación teatral. Pero aquí el reseñista pierde de vista un gesto innovador que es que la primera traducción en lengua española de la pieza es realizada en la Argentina y no en España. Para cuando en la Argentina se reedita la obra en 1967, en la colección *Grandes Éxitos del CEAL*, empiezan a aparecer traducciones en España. Y recién en 1980, José Benito Alique traduce todo el ciclo de *Ubú* para la editorial española Bruguera, que tenderá a imponerse en el mercado editorial. Así, Rivera señala que en la década del noventa, la traducción de Fassio es “inhallable [...], reemplazada corrientemente por la traducción española de José Benito Alique” (1997: 220). Podríamos pensar que este vaivén en el flujo de las traducciones entre centro y periferia coincidiría con las épocas de auge y decadencia de la industria editorial argentina, siendo la década del cincuenta un momento de fuerte edición y traducción (tras el colapso de posguerra en España y la ampliación de nuevos mercados en América Latina) que se ven afectadas en las décadas siguientes, donde el flujo se invierte y España vuelve a recuperar la hegemonía en la distribución.

1 Jean-Marc Gouavinc señala justamente la década del cincuenta como un momento de inserción exitosa del género de ciencia ficción en el espacio cultural francés. Es en la posguerra europea cuando se instala la ciencia ficción como un subcampo que rescata los valores de cierta saber tecnológico-científico, imprimiéndole un gesto contestatario y contracultural.

2 “[...] Casi siempre andamos atrasados con el resto del mundo culto (*Ubú* ha sido representado ya y hace tiempo en Roma, Londres, Varsovia, etc.); no quedaría mal que nos sumemos con un estreno sudamericano. (¡Al menos, eso!).” (Piñera 1958)

Para los años setenta y ochenta, Fassio dirige la colección *Costumbre de los Ahogados* en CEAL, donde publica a autores ‘patafísicos. También ejerce la tarea de ilustrador, practicando la técnica de *collage*, y es inventor de máquinas inútiles que pasarán a la literatura en el texto de Cortázar “De máquinas célibes”, donde se describen sus máquinas lectoras, para leer *Rayuela* y la máquina para leer *Nuevas impresiones de África* de R. Roussel.

Este hacer polifacético del traductor ‘patafísico que ocupa una posición en el campo cultural argentino vinculado con la revista de vanguardia *Letra y Línea*, el grupo madí y miembro del Colegio de ‘Patafísica se homologa con la posición del propio Jarry, quien no solo fue autor de la pieza, sino que también desempeñó otros papeles: compuso los afiches de la obra, las máscaras de sus marionetas, trabajó como actor y secretario en el Théâtre de l’Oeuvre. Así pues, el traductor se ubica en una posición de *simpatía* (Venuti 1995: 273) con el autor, ya que los dos comparten una misma sensibilidad ‘patafísica, esto es, una afinidad estilística y vital que se traduce en prácticas similares.

LA TRADUCCIÓN PROPIAMENTE DICHA

Para estudiar la traducción propiamente dicha de la obra elegida, repasaremos ciertos rasgos del lenguaje ‘patafísico. Para la crítica Ana González Salvador, no es el padre Ubú, ese tirano que mata para conquistar el trono de Polonia, el protagonista de la obra, sino el propio lenguaje. Ubú sería una sátira “del tirano, del Poder, pero también lo es de la lengua como elemento de dominación” (1999: 97).

Para oponerse al cierre discursivo, a la normativización, Jarry hará hablar al padre Ubú con un lenguaje singular alejado de los significados generales. El principio compositivo será el de la discordancia estilística, o en términos ‘patafísicos, el de la “fenomenología del monstruo”, entendiendo al monstruo como “el acuerdo desacostumbrado de elementos disonantes” (Jarry 1957: 57).

Ahora bien, ¿cómo traduce el traductor en lengua española este lenguaje singular? Específicamente, analizaremos la traducción de los nombres propios y de los insultos. Para iluminar cuál fue la estrategia de traducción de Fassio, la compararemos con la española de José Benito Alique para Bruguera y la reciente traducción de Ariel Dilon para Losada. Si bien ninguna de las dos posteriores hace referencia explícita a la primera versión, creemos que estas traducciones construyen un linaje en filigrana que permite pasar de una estrategia de traducción más literal a una más libre.

La obra está situada en Polonia, o sea, en Ninguna Parte. Para construir este universo confuso, Jarry mezcla algunos nombres de personajes históricos polacos como el general Lascy, el rey Sobieski con otros nombres polacos sin un referente preciso en la historia. Los hijos del rey Vencelas (Venceslao) se llaman: Boleslas (Boleslao), Ladislao (Ladislao). Y al menor lo bautiza

como Bougreelas (nombre inventado, que respeta la misma terminación polaca de los anteriores pero que refiere al término francés *bougre*). Aquí, las estrategias de traducciones variaron.

Fassio opta por *Bugrelao*, respetando la terminación española, dejando la raíz como calco del francés y explicando en una nota: “La palabra *bougre* tiene un sentido impreciso que requiere casi siempre el auxilio de un adjetivo: *sale bougre*, individuo despreciable; *pauvre bougre*, pobre tipo”. Alique usa la misma estrategia de respetar el calco, pero varía su explicación sumándole un matiz sexual: “En una acepción más antigua, que quizás sea a la que intente referirse Jarry, tiene el sentido de bujarrón”. Por último, Dilon avanza en la interpretación, eliminando el recurso a la nota al pie y traduciendo también la raíz del nombre por *Pelelao*, sabiendo que ‘pelele’ refiere tanto a una persona inútil como a una figura humana de paja o trapos que se suele poner en los balcones, evocando así las marionetas del teatro de Jarry.

La misma estrategia de calco y nota de traducción para el caso de Fassio y Alique, y de adaptación en el caso de Dilon, puede verse en la traducción de otro nombre. A veces a la madre Ubú se la llama en francés *Rbue* (jugando con las palabras *Mère Ubu* y *rebus* –desecho–). Fassio hace un calco, castellanizando la terminación de la palabra, cambiando la vocal e por la a, así propone *Rbúa*. Alique opta por reemplazar el nombre por un adjetivo para calificar peyorativamente a la madre Ubú: “¡Oh, la borracha!”. Y Dilon reconoce el juego de palabras con el nombre y prefiere: ¡Oh, Drebú!, en esta opción están incluidas las terminaciones de ‘madre’ y de ‘Ubú’.

En cuanto a los insultos, las traducciones son más castizas para el caso de Alique, lógicamente, pero también para Fassio quien propone frases como “¡Qué tío cochino!” o “¡Voto a sanes!”. Por ejemplo, el insulto arcaico del Antiguo Régimen “*jornicotonbleu*” que en francés evoca: “*Je renie Coton*” (reniego de Coton, el confesor del rey Enrique IV), es traducido por expresiones españolas tanto por Fassio: “¡Oh, mierdra, voto a bríos!” como por “¡Cáscaras azules!” en Alique. En cambio, Dilon acerca la traducción del insulto a “¡Me cagoenrediez!”, quien a su vez destaca el cambio de registro en expresiones como “No es tarado este bribón” frente a opciones más neutras como “No es tonto el individuo” (Alique) o “No es tonto el tunante” (Fassio).

Como vimos en este breve análisis, Fassio realiza una traducción en la Argentina, pero elige el sistema pronominal ibérico del tú-vosotros y el uso léxico español ibérico para lenguaje familiar o vulgar. Esto es, no aclimata a la cultura rioplatense ni a las expresiones coloquiales de la década del cincuenta. Al no adaptar las palabras y preferir los calcos, Fassio necesita agregar un cuerpo de notas al final de la obra, donde explica el sentido de las palabras francesas.

José Benito Alique en su traducción española del ochenta, propone una versión “más libre y legible” de otras versiones que por “pretender un excesivo respeto al original, han circulado a su aire incomprendidas de todos”. Y agrega: “Algunos de los términos utilizados son, y no podía ser de otra manera, traducciones libres del tan personal francés del padre del Doctor Faustroll” (Jarry 1980: 17). Si bien Alique plantea una posición más libre en su prólogo, suele

adoptar una estrategia similar a la de Fassio de calco de términos franceses y notas (aunque en menor cantidad y a pie de página).

Por último, en 2009, Ariel Dillon retraduce para Losada la obra y, en su prólogo, advierte que se alejara de cierta tradición de traducción de los términos. Su traducción no buscará normalizar el texto, pero adaptará el sistema de pronombres a una variante latinoamericana *tú-ustedes*, y usará adjetivos coloquiales o insultos más frecuentes en una versión rioplatense de estos tiempos. No agrega tantas notas, pero sí, en cambio, propone adaptaciones dentro del propio texto para comprender el sentido y recrear el efecto discordante en un español más local.

A modo de conclusión, en este trabajo nos propusimos estudiar la traducción de una obra de teatro precursora de las vanguardias. Para ello, recompusimos el aparato importador que posibilitó la introducción fructífera de la primera traducción de *Ubú Rey* como ejemplo de ciencia ficción, género que se imponía en la década del cincuenta en momentos de auge de la industria editorial argentina. A su vez, caracterizamos al primer traductor argentino, quien era un agente intelectual legitimado en relación con cierta vanguardia local y que tenía una relación de afinidad o *simpatía* con Jarry.

En cuanto a la traducción propiamente dicha, vimos cómo el lenguaje singular de Jarry fue asumido de diferente modo en las distintas traducciones. En los casos analizados, pasamos de una estrategia de traducción más literal a una más libre. Así pues, podríamos pensar que la voz del traductor viaja, con el correr de los años, de los paratextos al cuerpo del texto. Dicha intervención del traductor que pasa de los márgenes y la glosa a una posición de escritor que interviene más el texto en busca del efecto cómico quizás permita echar luz sobre las estrategias hegemónicas del traducir en la Argentina en cada una de sus épocas. Y estudiando esto, podremos contribuir a historizar una práctica que se resiste a la invisibilidad, si es que preferimos mirar los hilos por detrás del tapiz de Flandes.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes

- Jarry, A. (1957): *Ubú rey*. Traducción de J. E. Fassio. Buenos Aires: Minotauro.
Jarry, A. (1980): *Ubú rey*. Traducción de J. B. Alique. Barcelona: Bruguera.
Jarry, A. (2004): *Ubu roi*. París: Gallimard, Folio Classique.
Jarry, A. (2009): *Ubú rey*. Traducción de A. Dillon. Buenos Aires: Losada.

General

- Cortázar, J. (1986): “De otra máquina célibe”. En: *La vuelta al día en 80 mundos*. México: Editorial Siglo XXI.
- Fassio, J. E. (1954): “Alfred Jarry y el Colegio de ‘Patafísica’”. En: *Letra y línea*, 4, julio. Buenos Aires.
- Ferrer, C. (1999): “Patafísica y Conocimiento”. En: *Artefacto*, 3, septiembre. Buenos Aires.
- González Salvador, A. (1979): “El lenguaje de Jarry”. En: *Ubú rey*. Barcelona: Ed. Bosch. Reproducido en: (1999): *Artefacto*, 3, septiembre. Buenos Aires.
- Gouanvic, J.-M. (1999): *Sociologie de la traduction. La science-fiction américaine dans l’espace culturel français des années 1950*. Arras : Artois Presses Université.
- Lanoir, R. (1999): “Historia del Colegio de patafísica”. En: *Artefacto*, 3, septiembre. Buenos Aires.
- Piñera, V. (1958): “Teatro: Ubú Rey”. En: *Sur*. Buenos Aires, p. 109.
- Rivera, J. (1997): “Fassio: las máquinas de leer laberintos”. En: *Postales electrónicas*. Buenos Aires: Atuel.
- Rivera, J. (1998): *El escritor y la industria cultural*. Buenos Aires: Atuel.
- Venuti, L. (1995): “Chapter 6: Simpatico”. En: *The Translator’s Invisibility*. Londres / Nueva York: Routledge.

CARICATURA POLÍTICA E INMIGRACIÓN

UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD

Liliana Fortuny

Universidad Nacional de Salta
Consejo de Investigación

fortulili@gmail.com

Laura Marziano

Universidad Nacional de Salta
Consejo de Investigación

lmarziano61@yahoo.com.ar

Teresa Martínez Cornejo

Universidad Nacional de Salta
Consejo de Investigación

teremsc@hotmail.com

Este trabajo tiene como objeto proponer la utilización pedagógica de la caricatura política en las clases de lectura con propósitos académicos en inglés y francés a alumnos universitarios de Ciencias Sociales. Para esta experiencia se seleccionó como tópico el tema migratorio en los países anglo y franco hablantes, tema que había sido abordado previamente en clase a través de otro tipo de textos y resultaba de interés para los alumnos. A tal fin, se reunió un corpus de humor gráfico sobre la inmigración publicado con posterioridad a los atentados de septiembre de 2001. Como se sabe, a partir de este acontecimiento el fenómeno migratorio se ha convertido como nunca antes en foco de preocupación y análisis en el Primer Mundo, cuyos países han impulsado políticas restrictivas en materia de inmigración. La caricatura política se ha hecho eco de las diferentes posturas respecto de este tema y brinda valiosa información sobre las formas

de representación del fenómeno. El humor político siempre se articula con la red de elementos significantes de un momento histórico determinado, ya que se produce necesariamente en un contexto particular en el cual intervienen no solamente los elementos lingüísticos, sino también los elementos extralingüísticos como las circunstancias de su producción: interlocutores, tiempo y lugar, y las relaciones existentes entre estos.

La caricatura es la manifestación más común del humor gráfico político. Este es un género artístico-periodístico ideológicamente motivado ya que se usa tanto como una forma de ataque como de defensa y de propaganda. Imagen y texto verbal se combinan dialécticamente creando un documento homogéneo que rompe lo cotidiano al trasladar al destinatario a un nuevo contexto —el creado por la situación que plantea la caricatura—, poniendo de manifiesto situaciones absurdas en el plano real.

La metodología de análisis utilizada se basa en la propuesta iconográfica de Erwin Panofsky (1980), que permite llegar a la interpretación del texto visual realizando su recontextualización cultural e histórica. En su teoría del arte visual, Panofsky distingue entre el plano de la forma (lo “iconográfico”) y el contenido (lo “iconológico”) que pretende llegar a la interpretación de lo visual en un contexto y un tiempo específicos, tomando en cuenta no solo lo denotativo y lo connotativo, sino también lo ideológico.

Panofsky propone un esquema de tres pasos metodológicos para la lectura de imágenes que incluye una descripción, un análisis y una interpretación de la obra de arte. Según esta propuesta, se deben tener en cuenta las siguientes fases de lectura:

- 1) Una fase preiconográfica que posibilita la descripción de los objetos representados como tales y las relaciones que existen entre ellos. De esta fase surge la significación primaria fáctica en la que el receptor identifica simplemente ciertas formas visibles con ciertos objetos. Además, el receptor no solo es capaz de reconocer los objetos en la representación (personas y lugares), sino que también puede identificar sus rasgos expresivos, relacionando los significados fácticos con emociones por medio de la significación primaria expresiva.
- 2) Una fase iconográfica, que pertenece a un segundo nivel denominado *de significación convencional*, que implica el análisis de la relación existente entre los motivos y su composición. Esta significación requiere de la pertenencia del espectador a un mundo cultural.
- 3) Una fase iconológica, de un tercer nivel denominado *significación intrínseca* o *de contenido*, que consiste en la interpretación contextualizada de la obra visual. En este nivel se ponen en relación lo obtenido en las dos fases previas con el contexto general. Es aquí donde los objetos representados adquieren estatus de valores simbólicos: configuraciones que expresan sintéticamente un complejo tejido de sentidos, el mundo cultural

que se perfila en ellos. La interpretación iconológica se realiza por medio de la relación de la obra con los sistemas ideológicos y tradiciones que le dieron origen. Por ser una síntesis, exige un trabajo de desciframiento: identificar los objetos como valores simbólicos para ir de las formas evidentes a los sentidos subyacentes.

Consideramos que este esquema puede ser extrapolado al análisis de la caricatura (Fortuny / Marziano 2010). En la fase preiconográfica se describirá la imagen, que guarda diversos grados de iconicidad con la realidad que representa. Su descripción también incluirá colores, elementos lumínicos, cinética (ademanes, posturas, movimientos corporales, gestos), proxémica (relación de los personajes con el espacio y de los personajes entre sí, proximidad física entre ellos) y otros signos no verbales, como la apariencia exterior, tipo de vestimenta, entre otros. Por otra parte, debido a que la caricatura puede combinar imágenes con elementos lingüísticos, en este nivel se considerará el sentido literal del texto verbal y se describirá el componente paralingüístico, que incluye los diferentes tipos de letras, su tamaño y color, los espacios entre letras y entre líneas, mayúsculas y minúsculas, subrayados, signos de puntuación, de pregunta y de admiración, entre otros.

En la segunda fase —la iconográfica— se analizará el plano connotativo. Aquí se tendrán en cuenta los estereotipos (como, por ejemplo, el del inmigrante mexicano que se representa pobremente vestido con un poncho y un sombrero; o el del musulmán, con turbante) y las convenciones gráficas (como pueden ser las líneas cinéticas para representar el movimiento, las gotitas de transpiración para el esfuerzo físico, entre otras). En esta fase también se considerará la retórica visual y la lingüística (metáforas, paralelismos, ironía, contrastes, entre otros) y la relación existente entre estas.

La extrapolación de la tercera fase —la iconológica— a la interpretación del texto de humor implica poder realizar una recontextualización cultural e histórica de la sociedad en la que surgió la caricatura. Un ejemplo de esto sería la posible identificación entre *musulmán* y *terrorista* para un receptor estadounidense a partir de los atentados de 2001. En todos los casos, la producción de sentido dependerá del contexto de recepción del texto.

A los fines de la utilización del humor político, para este trabajo se seleccionaron tres caricaturas en inglés y tres en francés, analizadas en el segundo nivel de lectura en 2009¹. Se creó una grilla pedagógica² con el objeto de examinar cuáles son las estrategias receptoras que emplean los estudiantes para llegar a la comprensión e interpretación del humor político.

1 Ver Anexo I.

2 Ver Anexo II.

Se tomó como marco la propuesta pedagógica de Marc Souchon (1997), que focaliza al estudiante receptor en el proceso de comprensión lectora en lengua extranjera y considera a la lectura como una actividad marcada social y culturalmente. Esta tiene un carácter dialógico dado por la interacción entre emisor y receptor a través del texto, concebido como un objeto semiótico. Su producción y recepción, así como su estructura interna, están determinadas por factores socio-históricos que lo transforman en un producto inserto en el tejido social. Así, leer no es solo decodificar, interaccionar y comprender; leer es, sobre todo, interpretar, o sea, dotar a un texto de sentido personal.

En una clase se presentaron las caricaturas y la grilla correspondiente y se explicaron las fases de la propuesta de Panofsky. En ese primer encuentro, los estudiantes debieron completar solo la fase preiconográfica. Las fases siguientes se debieron realizar luego de una búsqueda de información en Internet sobre aquellos elementos no denotativos que ofrecían los textos e interferían con la comprensión. Por ejemplo, en las caricaturas en francés, qué cargo tiene el personaje caricaturizado, a qué alude la expresión "inmigración elegida", qué relación se puede establecer entre la policía y un hisopo, entre otros; en las de inglés, qué significa la Estatua de la Libertad para los inmigrantes y qué dice el poema inscripto en su base, a quién representa el Tío Sam, qué significa el tópico del "crisol" en los Estados Unidos, qué tareas cubren generalmente los inmigrantes, y así sucesivamente. En todo momento tomamos en consideración que estas caricaturas no están dirigidas a un destinatario alóglota y que su interpretación requiere, además de la competencia lingüística, conocimiento de los acontecimientos históricos y de los símbolos utilizados.

Como sabemos, el lector va construyendo el sentido del texto, estableciendo opiniones y valoraciones personales de acuerdo con sus conocimientos discursivos, textuales, enciclopédicos y al contexto de recepción. A través de esta experiencia en clase se concluyó que en las caricaturas la inmigración se representa de manera estereotipada, construyendo la figura de los inmigrantes como una amenaza a los valores culturales del país, como un peligro social o como una invasión, o, por el contrario, como un beneficio para la economía por la mano de obra barata que ofrecen, mostrando con frecuencia los aspectos más dramáticos de su situación, como la pobreza, la falta de trabajo y el rechazo que sufren en el país de acogida. Así, el humor resulta un excelente instrumento de análisis de la coyuntura política y su utilización enriquece las clases de lectura en lengua extranjera, ya que permite una mejor comprensión del imaginario político y, en definitiva, construye opinión.

BIBLIOGRAFÍA

- Barbieri, D. (1993): *Los lenguajes del cómic*. Barcelona: Paidós.
Flores, A. (2000). *Políticas del humor*. Córdoba: Ferreyra Editor.

- Fortuny, L. / Marziano L. (2010): "Primer Mundo e inmigración: la representación de los inmigrantes en la caricatura política en el siglo XXI". En: *Cuadernos de Humanidades*, 20, UNSa.
- Landowsky, E. (1992): "Con el humor no se juega. La prensa política y sus caricaturas". En: *Acta poética*, 13. México: UNAM.
- Matallana, A. (1999): *Humor y política. Un estudio comparativo de tres publicaciones de humor político*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pasquale, R. / Dorronzoro, M. I. (1999): "Síntesis de algunos supuestos que sustentan la postura teórico-práctica del Dr. Marc Souchon". En: *Espacios de Docencia*, 1, Universidad Nacional de Luján.
- Panofsky, E. (1980): *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pastor de De la Silva, R. (2007): "Lectura en lengua extranjera y competencia textual en estudiantes universitarios". En: Pastor, R. / Sibaldi, N. / Klett, E. (comps.): *Lectura en lengua extranjera. Una mirada desde el receptor*. UNT / UBA.
- Souchon, M. (1997): "La lecture-compréhension de textes: aspects théoriques et didactiques". En: *Revue de la SAPFESU*, número especial.
- Souchon, M. (2007): "Los cursos de 'lectocomprensión' como espacio de mediación sociocultural". En: Pastor, R. / Sibaldi, N. / Klett, E. (comps.): *Lectura en lengua extranjera. Una mirada desde el receptor*. UNT / UBA.

Corpus

<<http://www.cagle.com/politicalcartoons>>

<<http://www.globecartoon.com>>

<<http://www.leplacide.com>>

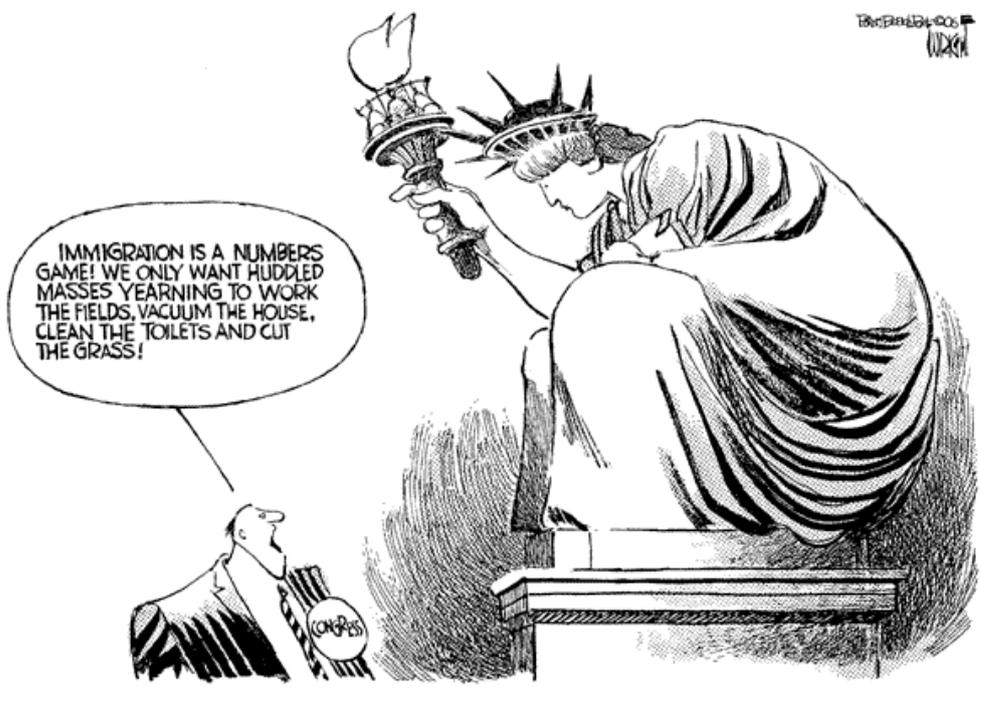
Semanario *Le Canard Enchaîné*, 13-07-2005.

Semanario *Charlie Hebdo*, 10-10-2007.

ANEXO 1



Richard Crowson, *The Wichita Eagle*, Kansas.



Don Wright, *The Palm Beach Post*, Florida.



Miércoles, 03-05-2006



Le Canard Enchaîné, 12-10-2005



Charlie Hebdo, 10-10-2007

ANEXO 2

Grilla pedagógica

	Fase pre-iconográfica Plano denotativo Significantes	Fase iconográfica Plano connotativo Significación convencional	Fase iconológica Significación de contenido Interpretación contextualizada
	Descripción de los personajes, los objetos, la cinética, la proxemia, etcétera.	Análisis de la relación entre los motivos y su composición.	Relación del texto con los sistemas ideológicos y las tradiciones que le dieron origen.
Caricatura nº 1			
Caricatura nº 2			
Caricatura nº 3			

OS IMPLÍCITOS CULTURAIS DA MÍDIA IMPRESSA PARA O ENSINO DE PLE COM ENFOQUE INTERCULTURALISTA

Milton Gabriel Junior

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

miltongjunior@yahoo.com.br

Segundo Silveira (2000), o Marco das Cognições Sociais é um conjunto de conhecimentos que estabelecem parâmetros avaliativos para os seres e suas ações no mundo, a partir do que é vivenciado modificando a experiência do já vivido anteriormente. Na interação comunicativa, considera-se a orientação argumentativa para reformulação do Marco de Cognição Social, pois estabelece meios de inclusão de argumentos por meio da aceitabilidade ou rejeição.

A crônica de notícia é hierarquicamente organizada pela estrutura argumentativa: Premissa, Justificativa e Conclusão. A categoria justificativa agrupa as categorias: Cognições Sociais e Circunstâncias. A categoria Cognições Sociais reúne os pontos: Fato noticiado (Inusitado) e Marco das Cognições Sociais (usual). A categoria Circunstância reúne os Pontos de partida que legitimam e reforçam por argumentos a opinião do cronista, além do fato selecionado e construído por ele como objeto de sua opinião.

No Marco das Cognições Sociais encontram-se as representações mentais como formas de conhecimento.

A sociedade é formada por um conjunto de grupos sociais, sendo que cada qual se define pela reunião de pessoas que tem os mesmos objetivos, interesses e propósitos. Estes guiam a projeção de um ponto de vista para captar o mundo e representar mentalmente. Como cada grupo social tem um ponto de vista específico, há um conflito intergrupais. Todavia, como há discursos públicos institucionalizados, existem, também, representações mentais que são extragrupais. O cronista de notícia seleciona das cognições sociais uma determinada representação mental de um fato, que passa a ser reconstruído por ele e se torna objeto de sua opinião.

Segundo Vignaux (1986), os conhecimentos sociais não são objetos de argumentação, pois esses são compartilhados socialmente. Para haver argumentação é necessário um fato novo que não é do conhecimento social. Esse fato novo que Van Dijk (1978) designa circunstância.

O cronista de notícia constrói uma Circunstância através do Fato (notícia) e Pontos de partida (argumentos de reforço e de legitimidade). Desta forma, o fato construído por ele difere das cognições sociais embora tenha com elas uma zona de similitude textual. É a partir deste fato que o cronista constrói uma premissa para a qual apresenta uma opinião como forma de julgamento avaliativo.

Os resultados obtidos indicam que: 1) a construção lexical transforma um fato acontecido no mundo, ao interacionar as cognições sociais com a ideologia do jornal na construção do fato noticioso; 2) o processo de retextualização com enfoque interculturalista ocorre na inter-relação entre a cultura contida no material autêntico língua-alvo e a cultura da língua nativa do aluno. Conclui-se que através dos marcos de cognição sociais, os conhecimentos de mundo são reelaborados e constroem novos significados.

TÍTULO DE EXEMPLIFICAÇÃO: CRÔNICA DE NOTÍCIA “*NATUREZA SE IMPÕE AO DIREITO*”

Nesta crônica, a seleção temática é feita a partir de eventos noticiosos sobre os terremotos do Chile, do Haiti e da Turquia. A Justificativa compreende textualmente a apresentação e desenvolvimento das Cognições Sociais e das Circunstâncias.

As Cognições Sociais compreendem o fato noticiado (Inusitado) e marco das cognições sociais (usual) criando uma adesão por similitude do leitor, o conhecimento referenciado é compartilhado por todos.

A Circunstância compreende ponto de partida, argumentos de reforço e de legitimidade e o fato (focalização do cronista para criar a opinião).

Os resultados obtidos relativos à organização textual da crônica de notícia como processo de interacionar as cognições sociais com a ideologia do jornal, o processo de retextualização entre a cultura contida no material autêntico língua-alvo e a cultura da língua nativa, temos:

Premissa: *A natureza não pode ser dominada.*

Justificativa:

a) Cognições Sociais:

a.1) Notícias:

1. *O terremoto no Haiti em 12 de janeiro de 2010, com magnitude de 7,0 graus;*
2. *O terremoto no Chile em 27 de fevereiro de 2010, com magnitude de 8,8 graus;*
3. *O terremoto na Turquia em 8 de março de 2010, com magnitude 6,0 graus.*

a.2) Marco das cognições sociais

1. *Os grandes sismos são popularmente designados também pelo termo terremoto é um fenômeno de vibração brusca e passageira da superfície da Terra, resultante de movimentos subterrâneos de placas rochosas.*
2. *Quais são os planos de emergências dos países para catástrofes naturais.*
3. *Como as elites políticas dos países deixam a população a própria sorte.*
4. *Os mais desprovidos de recursos financeiros são os que mais sofrem com os desastres naturais.*

b) Circunstância

b.1) Pontos de partida:

Como a administração pública não possui um plano social eficaz para resolver os problemas sociais, apenas tomam medidas emergenciais.

b.1.1) Argumentos Reforço:

1. *registros históricos mostram que sempre houveram enormes desastres causados diretamente pela natureza e, em muitos deles, por fatos repetitivos agravados por ação, omissão, imprudência ou incapacidade humana.*
2. *três deles são recentíssimos: os terremotos do Chile (mil mortos), do Haiti, dezenas de milhares de mortos ou desaparecidos, dá uma ideia da importância dos cuidados prévios, ainda quando se reconheça a diferença entre as condições nos dois países.*
3. *A natureza do Brasil é menos agressiva que na maior parte das nações.*

b.1.2) Argumentos de Legitimidade:

1. *Mesmo assim, gera aqui prejuízos materiais e humanos muito grandes, reiterados, cuja causa pode ser debitada, à incúria de nossos administradores, na omissão de providências acauteladoras.*
2. *As chuvas deste ano, no Brasil, resultaram em muitas vítimas, sérios prejuízos materiais, deslizamentos, estradas interrompidas, pontes caídas, grandes alagamentos.*
3. *repetem e agravam consequências registradas nos últimos 20 ou 30 anos.*
4. *Nada parece ter apanhado de surpresa as autoridades responsáveis, filiada a falta de medidas sérias, durante o tempo das secas.*
5. *Na crise, administração pública faz esforços para minorar as consequências. Passa da crise, volta a rotina, postas de lado medidas preventivas, preferidas obras novas, que dão mais espaço no noticiário e mais votos.*
7. *o eleitor deve manter-se atento para as necessidades de seu entorno e mostrar a consciência de seu direito.*

b.2) Fato: *a natureza não perdoa omissos.*

c) Resolução: *Em matéria ambiental a natureza é justa. Não dê as costas para ela. Você será a vítima.*

A crônica de notícia tem como estratégia através da construção lexical transformar um fato acontecido no mundo em argumento na construção da opinião, ao interacionar as Cognições Sociais com a ideologia do cronista-empresa jornal possibilita uma nova visão do mundo. Dessa forma, ensinar uma língua para falantes de outras línguas é ensinar outra cultura, o ensino deve ter enfoque interculturalista, pois, o professor de língua para estrangeiros não pode privilegiar somente a prática de ensino, mas também a cultura assim o aluno compreenderá o que ocorre a sua volta.

BIBLIOGRAFIA

- Maingueneau, D. (2002): *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez.
- Pagliuchi Silveira, R. C. (2000): "Opinião, marco de cognições sociais e a identidade cultural do brasileiro: as crônicas nacionais". Em: Júdice, N. (org.): *Português língua estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos*. Niterói: Intertexto.
- Pagliuchi Silveira, R. C. (2009): "Um novo olhar para as narrativas de humor: os sentidos no cotidiano e na cultura". Em: Pires, L. C. (org.): *O texto em perspectiva*. Sergipe: EDUFS.
- Van Dijk, T. A. (1990) [1980]: *La noticia como discurso – Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Van Dijk, T. A. (1997): *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Van Dijk, T. A. (2000) *El discurso como interacción social – estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*, Vol. 2. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Vignaux, G. (1986) [1976]: *La argumentación: ensayo de lógica discursiva*. Trad. espanhola de C. Hidalgo y O. Traversa. Buenos Aires: Hachette S.A.

PENSAR LA CULTURA EN PLURAL

UNA DISCUSIÓN

Claudia Gaiotti

Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” /

Universidad de Buenos Aires

Facultad de Filosofía y Letras

claudiagaiotti@hotmail.com

En esta comunicación nos proponemos repensar el diálogo intercultural inherente al aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello presentaremos una serie de consideraciones preliminares relacionadas con el *entre-dos-cultural*. Luego, listaremos una serie de razones que subyacen a la elección del enfoque intercultural de las lenguas. Para concluir, intentaremos relanzar la discusión sobre nuestro posicionamiento docente y la construcción crítica de nuestras prácticas.

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Comencemos planteando una posición: aprender una lengua extranjera significa, entre otras cosas, comunicar con otros. Esos “otros”, parecidos y diferentes, representan nuevos modos de pensar nuestras relaciones con el mundo, es decir, nuevas formas de nombrarlas y, por tanto, de interpretarlas.

Veamos algunas consideraciones teóricas en torno al concepto de cultura que permitirán enmarcar nuestra discusión. Como hemos planteado en otros trabajos (Gaiotti 2003; 2007; 2010), la relación lengua-cultura se presenta como una relación compleja y cambiante. Si entendemos la cultura como *praxis social* (Bauman 2002a), este fenómeno se inscribe entonces en una tensión: toda lengua conlleva un acervo cultural que le es propio y, a su vez, este acervo fluye, se proyecta y se transforma en la misma lengua.

Por otro lado, si –tal como señala Bourdieu (1982)– las lenguas solo existen en estado práctico, tendremos que tener en cuenta la relación lengua-uso. Nos proponemos pensar la lengua, no ya como una entidad unívoca y homogénea, sino a través de sus “usos sociales”; es decir, aquellos

que reproducen diferentes órdenes simbólicos, diferentes sistemas de jerarquías y estilos. En otras palabras, diferentes improntas discursivas en las interacciones verbales.

Por último, retomando a Calvet (1999), diremos que las lenguas son profundamente desiguales: no tienen la misma función, ni el mismo valor de uso, no conllevan los mismos contenidos ni regulan de igual modo las relaciones sociales. En este sentido, aprender una lengua que no es la propia supone, por un lado, observar diferentes formas de significar el mundo y, por el otro, interrogar y reelaborar nuestras propias imágenes de la realidad.

Retomando estas reflexiones, diremos que el entre-dos-cultural que irrumpe en la escena de aprendizaje de una lengua extranjera presenta, al menos, cuatro ambivalencias constitutivas:

- En primer lugar, el movimiento permanente entre el adentro y el afuera del universo cultural del hablante: el aprendizaje de una lengua extranjera se construye en ese movimiento entre lo propio y lo ajeno que supone, por otra parte, diferentes instancias de socialización.
- En segundo lugar, haremos referencia al movimiento que se produce entre lo singular y lo universal, entre lo particular y lo general. Se trata de un movimiento que permite, entre otras cosas, diversificar los puntos de vista sobre el lazo social.
- En tercer lugar, las intermitencias entre homogeneidad y heterogeneidad cultural, es decir, el movimiento que alterna una cultura homogénea, límpida y constante con una cultura múltiple, diversa y cambiante que pone en jaque la univocidad y la transparencia de los fenómenos culturales.
- Por último, convocaremos otro movimiento que vincula el orden de lo real con el de lo simbólico. Así entonces, tendremos que considerar no solo los hechos y acontecimientos que constituyen la realidad fáctica de una u otra cultura, sino también los imaginarios sociales que reproducen creencias, opiniones, valores, posiciones e intereses de los diferentes grupos sociales.

POR UN ENFOQUE INTERCULTURAL

Con estos elementos que hemos planteado brevemente, listemos ahora algunos argumentos que legitiman este enfoque intercultural de las lenguas:

- Nuestro primer argumento apunta a la *dinámica* de un enfoque que se proyecta de una a otras culturas. Esta proyección tiene en cuenta la diversidad no solo de las lenguas, sino también de las formas y los anclajes de la observación de los fenómenos culturales. Este diálogo fusiona diferentes actores y contextos sociales y permite, de este modo, declinar distintos matices de la realidad. Aquí, la dinámica del enfoque implica,

en primer lugar, poder descentrarse y distanciarse de las valoraciones y de las imágenes legitimadas por la propia cultura de pertenencia y, por otro lado, poder adentrarse en nuevos universos de sentido, es decir, poder interpretar y reelaborar la cultura del otro haciendo pie en la diversidad y la diferencia. Además, diremos que este enfoque se centra, ante todo, en una relación recíproca entre las culturas, una relación de interferencia, de contacto e incluso de impregnación mutua. Este enfoque perfila, por cierto, nuevas relaciones de sentido entre diferentes sujetos, y por ende entre diferentes comunidades discursivas.

- En segundo lugar, lo que denominaremos *socialización intercultural* –que remite a este recorrido constante entre mismidad y diferencia– permite resignificar una serie de pertenencias múltiples, móviles, maleables y cambiantes que se inscriben en el terreno de la *heterogeneidad*. El diálogo intercultural promueve, de este modo, intercambios identitarios que traspasan las fronteras nacionales. Para abordar la heterogeneidad, este enfoque hará lugar a una amplia gama de manifestaciones culturales: culturas individuales, culturas generacionales, culturas profesionales, culturas regionales, culturas mestizas, etcétera. Y es esta “multidimensionalidad cultural” (Abdallah-Pretceille / Porcher 1996: 14) lo que nos interesa aquí. Diremos entonces que este enfoque nos permite pensar los fenómenos culturales, no ya como realidades monolíticas, sino como ensambles complejos, proteiformes, multifacéticos en los que se fusionan diferentes prácticas y discursos sociales.
- En tercer lugar, diremos que el enfoque intercultural se centra fundamentalmente en la *acción*. La acción de un aprendiente que no recibe el objeto de aprendizaje como una entidad ya conformada, sino que contribuye a elaborarla. Siguiendo a Porcher, sostenemos que lo intercultural “se fabrica”. En otras palabras, lo intercultural se construye y se reconstruye permanentemente: no es una realidad acabada o clausurada. El sujeto aprendiente es el elemento clave de un proceso que le pertenece y en el cual podrá objetivar, entre otras cosas, las representaciones, los estereotipos, los implícitos, los imaginarios que habitan las lenguas, materna y extranjera.
- Por último, el entre-dos-cultural se inscribe en un movimiento social particular: la globalización. En este sentido, este enfoque dialoga también con lo que algunos llaman la “modernidad líquida” (Bauman 2002b) y otros la “sobremodernidad” (Augé 1992). El diálogo intercultural se enmarca en un acontecer histórico-social preciso y, desde esas coordenadas de producción e interpretación, promueve una aproximación **crítica** de los fenómenos culturales. Una aproximación que intentará problematizar “el carácter indeterminado, ingobernable y autopropulsado de los asuntos mundiales” (Bauman 2005: 80). En efecto, no podemos desconocer que este enfoque pedagógico deberá

tomar parte, de una u otra forma, en la llamada “escena global” (*op. cit.*: 85). Así entonces, diremos junto a Mattelart (2007) que la lucha por la diversidad cultural solo toma sentido en el marco de una interrogación más amplia sobre el modelo de sociedad que legitimamos. En otras palabras, en un mundo globalizado, la aproximación a la diversidad, en situación de aprendizaje de una lengua extranjera, podrá crear nuevas resistencias, nuevas solidaridades, en definitiva, nuevas formas de entender el lazo social. Desde este enfoque, podemos interrogar nuestra relación con el mundo, podemos cuestionar el discurso hegemónico, en definitiva, podemos forjar nuevas pasarelas de sentido entre las culturas.

PERSPECTIVAS

En esta comunicación hemos intentado plantear algunos problemas y desafíos relacionados con el diálogo entre culturas en situación de aprendizaje de una lengua extranjera. Desde este enfoque, las intervenciones pedagógicas intentarán reelaborar y diversificar las imágenes sobre la otredad.

En un mundo altamente globalizado, donde la ideología del *tecnoglobalismo* naturaliza las fuerzas del mercado (Mattelart 2000: 8), proponemos desarrollar la conciencia crítica sobre los fenómenos discursivos y los recortes ideológicos que impone el “pensamiento único” y la “cultura legítima”. Para ello, deberemos transitar una y otra vez la diversidad cultural.

Y para dejar planteado un eje de discusión, veamos algunos interrogantes en torno a nuestras intervenciones didácticas:

- En primer lugar, ¿cómo construir perspectivas de análisis de los fenómenos discursivos y sociales? Esto constituye un lugar de interrogación legítima puesto que es a partir de estas perspectivas que organizamos nuestro espacio pedagógico. ¿Qué elementos favorecen entonces la criticidad? ¿Cuáles son las instancias de diálogo entre culturas que privilegiamos?
- En segundo lugar, ¿cómo dialogar con la multiplicidad de datos y herramientas que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación? En cierta medida, todos somos “cibersujetos” o sujetos de la informática. Estamos, por tanto, saturados de información colectada por gobiernos, bancos, empresas, etcétera. Me pregunto entonces, en esta fuga del espacio íntimo hacia las bases de datos (que registran acciones, movimientos, preferencias, sondeos y más sondeos): ¿cómo reivindicar las acciones del sujeto? En estos espacios de acumulación de datos y de información, en estos espacios vigilados y cartografiados, en estos espacios inmatereales, en estos espacios desterritorializados, ¿cómo redefinir una y otra vez la identidad de nuestras acciones pedagógicas?

- Por último, y aunque parezca insólito en este tipo de sesiones, me pregunto: ¿cómo reivindicar el deseo? ¿Cómo reivindicar el deseo por el conocimiento? Bauman (2005: 109) advierte que “la cultura de la sociedad de consumo no es aprendizaje sino principalmente olvido”. ¿Cómo reactivar entonces una cultura del aprendizaje en estos tiempos posmodernos de consumo? ¿Cómo diagramar acciones pedagógicas que privilegien, más que la circulación, la relación entre las culturas?

CONCLUSIONES

Para concluir, volveremos sobre nuestro planteo inicial. ¿Qué significa pensar la cultura en plural?

Retomemos algunos vectores de pluralidad que hemos recorrido a lo largo de esta intervención:

- Pensar la cultura en plural es pensarla en términos de *diversidad*, es decir, en términos de diferencia. Esto supone una concomitancia de rasgos, representaciones y prácticas más o menos individuales, más o menos legitimadas, más o menos compartidas.
- Pensar la cultura en plural es pensarla desde la *heterogeneidad*, es decir, la cultura como un producto de socializaciones múltiples. Sostenemos, junto con Lahire (1999), que “lo singular es necesariamente plural”. Aún cuando consideramos a un solo individuo, sabemos que este siempre representa a un grupo. El hombre plural es aquel que, de una u otra forma, es portador de heterogeneidad. Podemos entonces pensar la cultura desde la heterogeneidad de las diferentes pertenencias socio-subjetivas de los hablantes.
- Por último, pensar la cultura en plural significa pensarla en términos de *cambio*, es decir, pensar la cultura como movimiento, como transformación y como mestizaje. En este sentido, tendremos en cuenta las fluctuaciones que atraviesan los fenómenos culturales. La multidimensionalidad y la multideterminación producen diferentes mestizajes del “yo interior” y el “yo social”. En definitiva, esta movilidad de contextos, acciones y prácticas no hacen más que confirmar la experiencia de la pluralidad sociocultural.

Si tal como señala Wolton (2010) la lengua es la primera condición de la cultura, y no es posible abrirse al mundo sin antes echar raíces, construyamos entonces una visión de las lenguas en plural, una visión más abierta y menos dependiente de los mercados económicos, una visión reivindicativa de la heterogeneidad, una visión que revele rupturas y tensiones. En definitiva, una visión que permita forjar nuevos sentidos sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdallah-Pretceille, M. / Porcher, L. (1996): *Education et communication interculturelle*. París: PUF.
- Augé, M. (1992): *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. París: Seuil.
- Bauman, Z. (2002a) [1999]: *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2002b): *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Bauman, Z. (2005) [1998]: *La globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires: FCE.
- Bourdieu, P. (1982) : *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. París: Fayard.
- Calvet, L.-J. (1999): *Pour une écologie des langues du monde*. París: Plon.
- Gaiotti, C. (2003): "En pivotant les cultures: l'approche interculturelle en classe de FLE". En: *Revista SAPFESU*, 26, pp. 59-62.
- Gaiotti, C. (2007): "El entre-dos cultural. Ambivalencias y desafíos en torno a la construcción del otro". En: *Actas del I Congreso de Formación e Investigación en Lenguas Extranjeras y Traducción*. IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández". Buenos Aires, 23-26 de mayo.
- Gaiotti, C. (2010): "Por un diálogo intercultural. Tensiones y desafíos para las lenguas extranjeras". En: *I Jornadas de Diversidad Lingüística y Diálogo Intercultural*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Cátedra Libre de Estudios Gallegos, Instituto de Lingüística. Buenos Aires, 5-7 de mayo.
- Lahire, B. (1999): "L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu". En: *Sciences Humaines*, 91, pp. 30-33.
- Mattelart, A. (2000): *Histoire de l'utopie planétaire*. París: Editions La Découverte.
- Mattelart, A. (2007): "Genèse géopolitique de la diversité. La Convention de l'Unesco comme un symptôme des nouveaux enjeux civilisationnels". En: *Coloquio Internacional: Le désir de diversité culturelle*, Bruselas, 7-8 marzo.
- Wolton, D. (2010): "Mondialisation, diversité culturelle, démocratie". En: *Synergies Brésil*, número especial 1, San Pablo: GERFLINT, pp. 13-20.

LECTURA Y SOCIALIZACIÓN

ESCENARIOS INTERDISCIPLINARES EN LA UNIVERSIDAD

Claudia Gaiotti

Universidad de Buenos Aires

Facultad de Filosofía y Letras

claudiagaiotti@hotmail.com

En esta comunicación nos proponemos reflexionar sobre las prácticas de la lectura en lengua extranjera en la universidad. ¿Cómo leen los estudiantes un texto de especialidad? ¿Qué propósitos y qué intervenciones emergen de este discurso lector? Estos son algunos de los interrogantes que han orientado este trabajo.

PRELIMINARES

Comencemos planteando una posición: leer significa, ante todo, construir sentido. Este postulado contiene, cuanto menos, dos consideraciones iniciales. Por un lado, diremos que es solo el sujeto lector quien puede vivificar el sentido de un escrito. Y entendemos el sentido como una relación dinámica y cambiante, que atraviesa la tríada *lector-texto-mundo*. Por otro lado, el acto de leer en una lengua que no es la nuestra presupone una socialización intercultural¹. El lector realiza un movimiento: entra y sale de su propia cultura de origen. Son esas intermitencias entre lo propio y lo ajeno las que constituyen el *entre-dos-cultural* inherente al aprendizaje de una lengua extranjera.

ALGUNAS REFERENCIAS TEÓRICAS

Veamos ahora algunos conceptos teóricos que han orientado nuestro trabajo. En tanto práctica social, la lectura remite a diferentes instancias de apropiación. Según Chartier (1993), “cada lector a partir de sus propias referencias, individuales o sociales, históricas o existenciales, da un

1 Abordamos este concepto en otra de las ponencias presentadas en estas mismas jornadas: “Pensar la cultura en plural: una discusión” (Gaiotti 2010).

sentido, más o menos singular, más o menos compartido, a los textos que se apropia"² (*Ibidem*: 9). Vemos aquí dos aspectos que pueden ser considerados como el anverso y el reverso de una misma práctica: por un lado, un matiz individual de la actividad que conjuga motivaciones, referencias y experiencias; por otro lado, un matiz social en el que confluyen el orden impuesto del escrito en su uso cotidiano y las condiciones histórico-culturales que regulan la práctica.

Retomando lo que hemos desarrollado en otros trabajos (Gaiotti 2003; 2006), diremos que la lectura crítica supone, al menos, una instancia de *reflexión* sobre la textualidad y las intervenciones lectoras, una instancia de *apropiación* individual y social y, por último, una instancia de *acción sobre el mundo* en la que se cuestionan, entre otros, evidencias, estereotipos, implícitos e ideologías.

DISPOSITIVO METODOLÓGICO

Pasemos ahora a una etapa preliminar de nuestra investigación. En ella, exploramos por un lado cómo los estudiantes leen un texto de especialidad en francés lengua extranjera, y por otro lado, cuáles son los anclajes que permiten articular ese texto-fuente con otros textos publicados en la misma lengua.

Veamos algunas consideraciones relacionadas con el contexto de la exploración:

- En primer lugar, diremos que en nuestro medio institucional, los cursos de lectocomprensión en lengua extranjera abarcan diferentes disciplinas y experticias lectoras. Los estudiantes pertenecen a distintas carreras y pueden cursar los niveles de idioma en cualquier etapa de la formación de grado.
- En segundo lugar, esta primera exploración se realizó en base a una actividad específica: el coloquio de lectura. Para ello, propusimos a un grupo de estudiantes una serie de 13 textos académicos, en versión electrónica, orientados a diferentes áreas de formación y acompañados por las siguientes consignas:
 - a) Seleccionar un texto de la serie y resumirlo.
 - b) Analizar su dispositivo de enunciación.
 - c) Buscar otro texto en francés en la Web que pueda ser articulado con el texto-fuente y precisar las relaciones entre ambos.

2 La traducción es nuestra.

De este modo, los alumnos deberían elaborar un escrito a partir de las consignas y, luego, exponer oralmente el trabajo realizado en vistas a la discusión.

EN TORNO AL DISCURSO LECTOR

A partir de estas verbalizaciones escritas, que constituyen el soporte del coloquio, presentaremos algunos ejes de análisis. Nos centraremos en la articulación del texto-fuente (texto 1) y el texto-anexo (texto 2) propuesto por los estudiantes. Para ello, tendremos en cuenta, por un lado, la presentación que los lectores realizan de ambos textos y, por el otro, la articulación que proponen entre los mismos.

1. En cuanto a los materiales de la serie, más allá de las temáticas de interés, los estudiantes focalizan sobre la orientación comunicativa de los textos. En general, estas verbalizaciones señalan las coordenadas enunciativas de los mismos: quién(es), qué y qué propósitos discursivos se inscriben en estos textos. Se afirman entonces las condiciones de producción del escrito³. La presentación de los textos va más allá de la mención de autor, soporte y fecha de publicación. Desde las primeras líneas, los lectores intentan desentrañar la intención comunicativa de estos escritos. En efecto, estas verbalizaciones dan cuenta no solo del tópico sino que anticipan, a modo de clave de lectura, el posicionamiento y/o la tesis que construyen estos autores.

Otro elemento para tener en cuenta en la presentación del texto-fuente es la preocupación de los lectores por definir el género y/o la tipología del texto seleccionado. La impronta del género discursivo aparece entonces como una herramienta indispensable para la interpretación del texto.

Por último, otro foco de interés en estas verbalizaciones remite al análisis de la polifonía y de la argumentación. En estos escritos podemos ver cómo los lectores focalizan sobre ciertas voces que aparecen en los textos. El discurso lector recupera los conceptos fundamentales y, en algunos casos, se observan también algunos matices evaluativos que fluyen en estas producciones. Las reformulaciones apuntan a redefinir conceptos e incorporar algunas categorías de evaluación. El seguimiento de la argumentación es otra de las preocupaciones que se visualiza en estos escritos: el lector intenta desmontar el dispositivo argumentativo o, cuanto menos, precisar algunas estrategias discursivas que subyacen a la argumentación.

3 Por razones de extensión, solo presentaremos alguna breve transcripción de las verbalizaciones. Para una versión más extensa, véase Gaiotti (2010).

2. Pasemos ahora a los textos extraídos de la Web y a las articulaciones que se proponen entre los materiales seleccionados (textos 1 y 2).

En términos generales, las relaciones que se establecen entre el texto-fuente y el texto-anexo permiten observar tanto similitudes como diferencias. En la mayoría de los casos, los estudiantes proponen artículos que responden a la temática de los textos de la serie. Esta relación de continuidad permite, entre otras cosas, la prolongación del debate. Además, los textos propuestos por los alumnos retoman también el perfil de autor y el campo disciplinar del texto-fuente. Por ejemplo, en una de las verbalizaciones, se ponen en relación un texto de la serie, Lévi-Strauss (2008), con un artículo breve escrito por un antropólogo, publicado en un blog (Blondin 2008); se trata de una crítica a un documental presentado por Radio Canadá, que había sido emitido el día anterior a la publicación de la nota. El discurso lector reafirma aquí las similitudes más que las diferencias entre los textos: se ponen en foco la temática, el perfil de autor y el posicionamiento crítico en torno a los prejuicios tradicionales de la cultura occidental. Así entonces, el cuestionamiento de un imaginario social presupone, en los dos textos, el cuestionamiento de un imaginario científico.

Otros lectores privilegian, en cambio, relaciones de oposición o contraste. Es el caso de aquellos que han seleccionado específicamente posiciones antagónicas frente a un mismo fenómeno. Por ejemplo, una de las propuestas de articulación recorta una serie de citas de Frantz Fanon sobre el concepto de liberación frente a un mundo colonizado. El discurso lector desgrana una y otra vez las diferencias entre este texto y un texto de la serie que aborda el tema de la globalización (Abélès 2008). Se destacan diferentes posturas entre los autores, diferentes modos de entender la violencia y el poder económico mundial, en definitiva, diferentes concepciones antropológicas de la historia.

Por último, observamos también algunas verbalizaciones que dan cuenta de un discurso lector que se amalgama a los textos seleccionados. Veamos algunos fragmentos:

Al terminar de trabajar con este primer texto nos ha quedado la sensación de una fuerte presencia discursiva. [...] Es por esta razón que nos gustaría relacionar esta entrevista sobre literatura y enseñanza con un breve texto de Julia Kristeva, quien supo conocer a Barthes.

Para ella, este escritor nos deja, en principio y esencialmente, una voz. Y en su texto rememora el timbre de una firme fragilidad que le confería a su comunicación inmediata la fuerza de un contacto físico, a pesar de la discreción de la conversación y la distancia corporal. Así Barthes nos entrega una palabra con exceso de sentido (más allá y a través de él).

En sus recuerdos, según afirma la autora, resuena siempre esa voz inscrita en la tela del sonido y en las inflexiones de la melodía que se alcanzan ante la significación y más allá de ella, pasa hacerse estilo. Esta voz establece así, en el texto, una complicidad sonora, atemporal, inconsciente. Esta voz de Barthes que atraviesa el sentido, según relata Kristeva, dejaba hechizados a sus estudiantes [...] (E2 2009/2; Kristeva 1982)

Aquí, el discurso lector parece impregnarse de las sensaciones que emergen tanto de la lectura de la entrevista realizada a Barthes como del texto escrito por Kristeva. Si bien los dos textos convergen en la figura de Barthes, los lectores recuperan especialmente las sensaciones que produce la lectura de ambos. En efecto, estos estudiantes reivindican el placer del texto no solo como divisa barthesiana, sino también como aquel efecto intangible y evanescente que la lectura siempre puede producir. En este caso, la sensación de goce y plenitud constituye el punto de articulación entre los textos.

CONCLUSIONES

En este breve recorrido hemos intentado mostrar cómo la palabra lectora de los estudiantes indaga el texto y construye sentido. El coloquio de lectura en lengua extranjera resulta, creemos, una herramienta que permite construir y socializar el conocimiento. En nuestro contexto institucional, esta actividad cruza textos, formaciones y prácticas. En este sentido, se componen diferentes escenarios interdisciplinarios en los que se multiplican las interacciones en torno a distintas problemáticas.

Para concluir, diremos que la lectura crítica reivindica la palabra de un lector advertido, un lector consciente que se interroga sobre las condiciones sociales que moldean el discurso. En este sentido, la lectura en lengua extranjera representa una posibilidad de dialogar con otros, una posibilidad de adentrarnos en nuevos universos culturales y, por cierto, una posibilidad de reflexionar sobre el mismo acto de leer.

BIBLIOGRAFÍA

- Abélès, M. (2008): "Pour une anthropologie de la globalisation". En: *Sciences Humaines*, 196.
- Barthes, R. (1975): "Littérature/Enseignement". En: *Pratiques*, 5.
- Blondin, D. (2008): "Les enfants-sorciers ou les croyances d'un documentariste". En: *Tribune Libre de Vigile*, 16-06.
- Bronckart, J.-P. (1985): "Vygotsky, une oeuvre en devenir". En: Scheneuwly, B. / Bronckart, J.-P. (eds.): *Vygotsky aujourd'hui*. Lausana: Delachaux et Niestlé, pp. 7-21.
- Chartier, R. (coord.) (1993): *Pratiques de la lecture*. París: Payot.
- Fanon, F.: "Le recueil de citations libre". En <http://fr.wikiquote.org/wiki/Frantz_Fanon> [Último acceso: 11-2009].
- Gaiotti, C. (2003): *Le lecteur émancipé: approche idéologique de la lecture critique*. DEA - Master II, Universidad de Rouen.

- Gaiotti, C. (2006): "Discurso e ideologías: una aproximación a la lectura de prensa en la universidad". En: Klett, E. / Pastor, R. / Sibaldi, N. (eds.): *Lectura en lengua extranjera: una mirada desde el receptor*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, pp. 73-84.
- Gaiotti, C. (2010): "Leer en la universidad. Interrogantes y desafíos del diálogo intercultural". En: *XIII Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*. Buenos Aires, 7-9 de mayo.
- Kristeva, J. (1982): "La voix de Barthes". En: *Communications*, 36, pp. 119-123.
- Lévi-Strauss, C. (2008) [1956]: "Sorcières et psychanalyse". En: *Sciences Humaines*, número especial 8.

LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN LENGUA EXTRANJERA

Gabriela Gasquet

Universidad de Buenos Aires / Programa Escuelas de Modalidad Plurilingüe MECBA /
Instituto Superior Dante Alighieri / Asociación Dante Alighieri de Buenos Aires

gabiefg@yahoo.com.ar

*La disposición tanto del maestro como de los alumnos hacia
la lectura va a tener una gran influencia en el resultado.*

Aidan Chambers

El poner en juego las prácticas del lenguaje está implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua-cultura italiana.

En esta oportunidad, la (a)puesta en juego se despliega en el escenario de la escuela primaria de modalidad plurilingüe, donde el italiano es una de las cuatro lenguas-culturas extranjeras que, a lo largo del trayecto escolar, se integra a la lengua-cultura de escolarización, el español.

Merece especial atención la labor de reconocer “la responsabilidad de enseñar las prácticas del lenguaje entendiendo que el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas” (DCEP¹ segundo ciclo –Tomo 2– 2004: 639).

Asumida tal responsabilidad, “las prácticas de comprensión y producción en lengua extranjera constituyen los contenidos cruciales a partir de los cuales se organiza la propuesta de todos los contenidos del área” (DCLE² 2001: 40).

Desde este posicionamiento planteo las siguientes preguntas:

- ¿Cómo es posible abordar las prácticas del lenguaje en lengua extranjera para facilitar la construcción de conocimiento de y sobre la lengua y el lenguaje?
- ¿Por qué pensar a los niños y a los adultos trabajando en proyectos?

1 Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

2 Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- ¿De qué modo se propicia la articulación de la lengua extranjera con la lengua de escolarización?
- ¿Cómo se afronta la interculturalidad?
- ¿Qué dimensión adquiere el concepto plurilingüe en las escuelas con esta modalidad?

Comenzaré explicitando cómo se pueden abordar las prácticas del lenguaje en italiano para facilitar la construcción de conocimiento de y sobre la lengua y el lenguaje.

El punto de partida es el valor formativo de la lengua extranjera dado "que es *en y por el lenguaje* que el sujeto se constituye en las relaciones sociales" (DCLE 2001: 21).

Entonces, los niños construyen su capacidad de comprender y de producir textos en italiano, en situaciones reales de expresión y de comunicación, durante todo el ciclo de la escuela primaria.

El marco teórico de referencia para entender la cimentación de conocimiento de y sobre la lengua extranjera será la concepción constructivista y socio-constructivista de la enseñanza-aprendizaje. En este antecedente se integrarán tanto la concepción pragmática de la construcción del lenguaje –en las múltiples situaciones de comunicación y en la acción– como la concepción cognitivista, que aportará el rol determinante de la reflexión metacognitiva en el aprendizaje.

A partir de estas elecciones teóricas y con la finalidad de conformar un grupo-clase que se propondrá un quehacer con el lenguaje en italiano, se implementarán estrategias pedagógicas que promuevan una tarea cooperativa para el trabajo en proyectos; que implementen el hacer para resolver las situaciones-problemas; que pongan en juego las prácticas comunicativa y textual; que faciliten una representación de la lectura como comprensión de textos completos contextualizados y de la escritura como producción de textos completos contextualizados; que cimienten el hábito de la reflexión en los aspectos: metalingüístico, metacognitivo e intercultural.

Se arriba así al punto de por qué pensar a los niños y a los adultos trabajando en proyectos. La pedagogía por proyectos está relacionada con un cambio de representaciones y expectativas por parte de los adultos respecto de las posibilidades y las necesidades de los niños, por lo tanto no se reduce a una técnica educativa. De este cambio de representaciones también participa el docente de lengua extranjera. Se entiende, entonces, que el aspecto metodológico resulta determinante para facilitar la construcción de conocimiento.

Desde esta perspectiva, los niños serán sujetos activos de su propia formación resolviendo los problemas –conflictos cognitivos– que plantean los proyectos. A la vez, los conflictos cognitivos serán procesados por los alumnos en la interacción –conflictos sociocognitivos– con sus compañeros y sus docentes.

En las escuelas de modalidad plurilingüe los niños se ocupan de las prácticas del lenguaje en español y en lengua extranjera. La cuestión es, entonces, de qué modo los adultos promueven la articulación entre ambas lenguas.

A tal fin, los equipos de Prácticas del Lenguaje y de coordinadores de Lenguas Extranjeras preparamos conjuntamente proyectos centrados en diversos "encuentros" con el texto literario, para todos los grados.

Estos proyectos pretenden propiciar la articulación entre las lenguas en el contexto de implementación de las prácticas sociales de lectura, de escritura y de oralidad.

En la escuela plurilingüe entendemos que las lenguas –la de escolarización y las extranjeras– deben estar relacionadas e interactuar. Desde la metodología de la enseñanza esto se logra compartiendo un mismo enfoque didáctico y tanto el DCLE como el DCEP se comprometen con el mismo encuadre. De modo que, las prácticas del lenguaje en italiano se articulan con las prácticas del lenguaje en español en situaciones didácticas en las que se ponen en juego las prácticas sociales del lenguaje en general. Es decir, se va más allá del uso específico de cada una de las lenguas-culturas y a la vez se reflexiona sobre los usos particulares de cada lengua-cultura. La articulación opera como bisagra entre lo general del lenguaje y lo específico y diverso de cada lengua-cultura.

'Saber' una lengua extranjera permite la posibilidad de asumir el lugar de interlocutor en diferentes prácticas de comprensión y producción; la posibilidad de participar, de tomar la palabra hablando, escuchando, leyendo y escribiendo en lengua extranjera. (DCLE 2001: 29).

Los mencionados proyectos de articulación, ponen en práctica los quehaceres de escuchar, leer, hablar y escribir para propiciar la comprensión y producción de textos en lenguaje oral y escrito tanto en la lengua de escolarización como en la lengua extranjera; favoreciendo, además, las construcciones culturales en una y otra lengua.

Aprender italiano es acceder a la construcción de sentido en esta lengua-cultura. Es decir, implica ir mucho más allá de la adquisición de construcciones y de reglas.

La posibilidad de 'instalarse' en la lengua extranjera debe construirse, en la clase, a partir del uso de textos escritos y orales de diferentes géneros discursivos. (DCLE 2001: 25)

De modo que durante el primer ciclo, las prácticas del lenguaje en italiano se emprenden a partir de canciones, cuentos, poesías y del seguimiento de un autor. Los propósitos de los distintos proyectos serán: elaborar un cancionero bilingüe, comparar distintas versiones de cuentos, realizar una galería de personajes, explorar distintas temáticas y descubrir los sonidos y el ritmo del lenguaje poético en italiano.

Cuando se comienza el segundo ciclo se emprende el trabajo con la historieta, el poema musicalizado, el mito, la leyenda, se sigue a un autor, a un personaje y se leen cuentos fantásticos.

El DCEP expresa que “[...] se aprende a leer leyendo, se aprende a escribir escribiendo” (DCEP primer ciclo 2004: 359). El DCLE comparte esta perspectiva y entonces manifiesta “[...] como ya fuera anunciado en Prácticas del Lenguaje, también en lengua extranjera se aprende a leer, leyendo; a escuchar, escuchando; a hablar, hablando; a escribir, escribiendo...” (DCLE 2001: 43).

Entonces, se aprende haciendo y no acumulando información para hacer más tarde. Vale decir, se aprende lengua-cultura italiana leyendo, escuchando, hablando y escribiendo en italiano.

Por eso se toman canciones tradicionales italianas como, por ejemplo, *Fra' Martino*, *L'inverno è già passato* y también *filastrocche* (cantilenas); cuentos con brujas y magos de Carlo Collodi, Grazia Deledda y Gianni Rodari; cuentos acerca de gatos de Italo Calvino, Gianni Rodari y Gian Francesco Straparola; poemas de Alda Merini cantados por Milva y Giovanni Nuti; leyendas de origen italiano; se sigue a Emilio Salgari como autor y se leen cuentos fantásticos de Italo Calvino y Dino Buzzati.

Cabe destacar la importancia atribuida a la reflexión sobre la lengua extranjera y el lenguaje. De allí que los proyectos contemplan los tres momentos de reflexión: metalingüística, meta-cognitiva e intercultural.

La reflexión intercultural, en este caso, será abordada desde el universo sociocultural italiano. En consecuencia, el material de trabajo seleccionado es representativo de esta lengua-cultura.

La interculturalidad implica, por definición, interacción y supone una relación respetuosa entre culturas. Cuando se favorece el abordaje del aspecto intercultural aparecen además de las diferencias culturales, las diferencias sociales o religiosas, las diferencias de opinión, de costumbres. Es, por lo tanto, un espacio que permite trabajar la aceptación de la existencia del otro y la convivencia con lo diverso.

Catherine Walsh (1998) sostiene que como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no únicamente un contacto entre culturas, sino un intercambio en condiciones de igualdad. La interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, por encima de sus diferencias culturales y sociales.

Para finalizar, se señalará la dimensión que adquiere el concepto plurilingüe –el cual está estrechamente relacionado al de interculturalidad– en los establecimientos con esta modalidad.

En estas escuelas se busca ampliar los conocimientos y las experiencias lingüísticas de los niños. Ahora bien, la ampliación no está pensada como la sumatoria de compartimientos estancos,

sino como la articulación de tres lenguas –el español y dos extranjeras– con el objetivo de potenciar las capacidades lingüísticas y cognitivas de los alumnos a través del desarrollo de una competencia comunicativa general que, como fuera señalado anteriormente, contiene pero a la vez traspasa la de una lengua en particular.

BIBLIOGRAFÍA

- Castorina, J. A. / Ferreiro, E. / Kohl de Olivera, M. / Lerner, D. (2004): *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Chambers, A. (2007): *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2000): *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gassó, L. (coord.) / Klett, E. / Corradi, L. / Valsecchi, R. / Franzoni, P. (2001): *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras*. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula.
- Mendoza, S. (dir.) / Lerner, D. (coord. Prácticas del Lenguaje) (2004a): *Diseño Curricular para la Escuela Primaria - Primer Ciclo de la Escuela Primaria*. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula.
- Mendoza, S. (dir.) / Lerner, D. (coord. Prácticas del Lenguaje) (2004b): *Diseño Curricular para la Escuela Primaria - Segundo Ciclo de la Escuela Primaria*. Tomo 2. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula.
- Moll, L. (comp.) (2001): *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Walsh, C. (2005): *La interculturalidad en la educación*. Perú: Ministerio de Educación.

EL SAUSSURE QUE NO CONOCEMOS

MÁS ALLÁ DEL *CURSO DE LINGÜÍSTICA GENERAL*

Ana María Gentile

Universidad Nacional de La Plata

anamariagentile@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Autor de un *Curso de lingüística general (CLG)* que no escribió y cuya publicación tuvo lugar tres años después de su muerte, Ferdinand de Saussure continúa generando interrogantes y debates. Los trabajos actuales apuntan a redescubrir al padre de la lingüística no a través de su famoso *CLG*, sino gracias a sus manuscritos de clase y a sus escritos inéditos. Esta revisión de la obra saussuriana que autores franceses y belgas están llevando a cabo nos permite matizar dicotomías a menudo mal interpretadas y conciliar aspectos teóricos sumamente útiles en didáctica de las lenguas y en traducción.

LA REDACCIÓN DEL *CLG*

El famoso *CLG* fue redactado por tres discípulos de Saussure: Charles Bally, Albert Sechehaye y Albert Riedlinger; de los tres, este último fue el único que había asistido a algunos de los cursos que dictó el maestro ginebrino, aunque no a uno de los más importantes como el de los años 1910/1911. La redacción consistió en la reconstrucción de apuntes tomados por alumnos, mientras que la publicación tuvo lugar en 1916, tres años después del fallecimiento de Saussure, sin que este pudiera –obviamente– revisar la versión para su difusión. Incluso la última frase con la que termina el *CLG*, “la lingüística tiene como único objeto la lengua como en sí misma y por sí misma” es considerada hoy directamente apócrifa (Bouquet 2000).

La influencia de este libro póstumo no solo sobre la teoría lingüística sino también sobre disciplinas como la filosofía, la antropología y la psicología, es actualmente indiscutible. Saussure es considerado en el siglo XX como el fundador del estructuralismo lingüístico (si bien la palabra “estructura” está casi ausente en sus clases) y sus nociones y términos son retomados en especial en los años sesenta por autores como Greimas, Barthes y Derrida, por citar unos pocos.

Saussure no llegó a escribir por sí mismo ningún libro sobre teoría lingüística y luego de sus cursos en Ginebra se dedicó a temas tan diversos como los anagramas latinos o el espiritismo. Pero el *CLG* marcó un giro epistemológico fundamental frente a las teorías lingüísticas del siglo XIX, enraizadas en una concepción fuertemente organicista y ontológica de la lengua.

EL DESCUBRIMIENTO DE LOS MANUSCRITOS DE SAUSSURE

En 1957 aparece el primer estudio sobre las fuentes manuscritas del *Curso de lingüística general* (*Les sources manuscrites du Cours de linguistique générale*) realizado por Robert Godel. En el capítulo titulado "La esencia doble del lenguaje" Saussure subrayaba la importancia de una ciencia de la lengua (que él llamaba, recordemos, semiología) que incluyera la morfología, la gramática, la sinonimia, la retórica, la estilística, la lexicología, etc., en un todo inseparable. Vemos claramente aquí que, lejos de acentuar la dicotomía lengua/habla, el Saussure de los manuscritos se muestra preocupado por integrar ambas nociones en una dualidad indisociable. Otras dualidades que las notas manuscritas indican son: entre *significante* y *significado*, ambos como aspectos psicológicos del signo; entre *individual* y *colectivo*; entre *voluntad individual* y *pasividad social*; entre *sincronía* y *diacronía* y entre *paradigmático* y *sintagmático* (Rastier 2005).

El hallazgo más reciente tuvo lugar en 1996 en la casa de la familia Saussure en Ginebra. Se trata de los manuscritos preparatorios a los cursos que dictó entre 1907 y 1911 y cuya edición fue realizada por Bouquet y Engler en 2001. Gracias a estas publicaciones podemos asistir a una relectura de los postulados saussurianos en las que se cuestiona especialmente la aparente impronta estructuralista de sus teorías. De esta relectura surge con bastante claridad que Saussure se enfrentaba en su época a un problema epistemológico y metodológico al intentar avanzar en un conocimiento objetivo de la lengua, empresa que va dejando poco a poco de lado no por imposible, sino por la ausencia de paradigmas válidos para analizar algo tan abstracto como la lengua misma. No olvidemos que la epistemología de finales del siglo XX era fundamentalmente positivista y que se proponía estudiar objetos concretos del mundo físico con paradigmas muy alejados de los que hoy conocemos. Saussure renuncia a estudiar la lengua como un objeto concreto y natural del mundo porque está convencido de que esta no es más que un sistema de diferencias, de valores, que solo ganan sentido en su contexto de uso.

LOS ESTUDIOSOS DE LOS MANUSCRITOS

A partir de la publicación de los últimos manuscritos hallados, numerosos investigadores se abocaron a la tarea de interpretarlos a la luz de todo lo recorrido en la teoría lingüística del siglo XX.

Según lo que hemos podido indagar, existe un importante grupo de estudio en Ginebra constituido por François Rastier, Ecaterina Bulea y Simon Bouquet, entre otros, que difunde sus trabajos en el sitio web <<http://www.revue-texto.net>> (véase bibliografía al final de este trabajo). Otros autores que investigan a título individual son Michel Arrivé (1994, 2008), lingüista francés interesado en las relaciones entre lenguaje e inconsciente, y Loïc Depecker, lingüista y terminólogo francés que en su obra *Comprendre Saussure* (2009) se propone "contribuir a hacer comprender el pensamiento de Saussure en toda su coherencia y alcance" (Depecker 2009: 170, traducción propia), analizando en detalle, a la luz de los manuscritos, aquellas nociones que el *CLG* ha distorsionado o incluso contradicho. Mencionamos por ejemplo la dimensión temporal en la evolución de una lengua (Cap. 1), la necesidad de aprehender forma y sentido como una unidad ya que cada uno por separado no establece ningún hecho lingüístico (Cap. 3) o la palabra como lugar abierto para recibir tantos sentidos como se le puedan reclamar (Cap. 5).

LA RELECTURA SAUSSURIANA, LA TRADUCTOLOGÍA Y LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

El "retorno a Saussure" nos ayuda a aclarar cuestiones que distintas perspectivas de análisis en traducción y en didáctica de la lengua han planteado como esenciales en estas últimas décadas.

Rastier (2005) resume la historia de las ideas lingüísticas en dos grandes tradiciones: la primera, dominante, de tradición lógico-gramatical, fundada sobre la ontología y sobre el signo; la segunda, menos unificada, de tradición retórico-hermenéutica, fundada sobre una praxeología y sobre el texto. Ambas problemáticas se dividen de hecho las dualidades saussurianas: los polos privilegiados por la tradición lógico-gramatical son la lengua, el significante, la sincronía, la masa, la necesidad, mientras que en cambio la tradición retórico-hermenéutica privilegia el habla, el significado, la diacronía, el individuo, la voluntad. Saussure, como bien se desprende de sus notas y manuscritos, afirmaba la incidencia determinante del habla sobre la lengua, pero la lectura de su teoría estuvo dominada por la primera de las tradiciones.

En traductología, la tradición lógico-gramatical dominó la comparación de lenguas en la primera mitad del siglo XX, frente a lo cual una de las reacciones pioneras fueron las de Eugenio Coseriu en su lamentablemente no muy famosa comunicación "Lo erróneo y lo acertado en la teoría de la traducción"¹, presentada en el Coloquio internacional sobre "Teoría y práctica de la traducción" celebrado en 1976 en Estocolmo. En este trabajo el lingüista rumano subraya que la problemática de la traducción se plantea erróneamente como relativa a las lenguas, y en consecuencia se califica de imperfecta una traducción que no llega a reproducir *todo* lo que

1 No hemos encontrado traducción de esta comunicación al inglés o al francés, ni tampoco remisiones en la bibliografía consultada. Sin embargo, creemos que este trabajo de Coseriu es fundamental para comprender la evolución de la teoría de la traducción.

el texto original comunica. Insiste sobre el hecho de que la actividad del traductor es traducir textos y no palabras aisladas.

La crítica también proviene del lado de los traductores, sobre todo de los intérpretes: la Escuela del Sentido o Teoría Interpretativa (TIT) de la Escuela Superior de Intérpretes y Traductores (ÉSIT) de París nace como reacción a los postulados inspirados en la lingüística de la lengua y se convalida con la experiencia de Danica Seleskovitch y Marianne Lederer en la actividad profesional y la práctica docente en la formación de traductores. Sus investigaciones a partir de 1968 instalan en el campo de la teoría de la traducción el estudio del proceso semasiológico (interpretación) y onomasiológico (reexpresión) a partir de los contenidos de un mensaje inmerso en el universo del discurso, destacando los aspectos comunicativos de la mediación lingüística según un modelo que parte de la necesidad de *desverbalizar* los contenidos del mensaje, de apartar la forma para concentrarse únicamente en el sentido que debe ser transmitido.

De este modo, en los años setenta y ochenta asistimos al pasaje de una lingüística de la lengua hacia una lingüística del habla, pasaje que marcó las teorías lingüísticas y que inspiraron las investigaciones en traducción. Pensemos para esto en los trabajos de Benveniste o de Jakobson, entre otros, sin olvidar, en el campo propiamente traductológico, el enfoque sociolingüístico de Eugene Nida. Los títulos de las obras son elocuentes: Jean Delisle publica en 1984 *El análisis del discurso como método de traducción*, Seleskovitch y Lederer, *Interpretar para traducir*, mientras que Basil Hatim y Ian Mason publican seis años más tarde *Discurso y traducción*.

En el campo de la didáctica de la lengua, un aporte a nuestro juicio novedoso y conciliador es el enfoque del *interaccionismo socio-discursivo* de Jean-Paul Bronckart (1996) para quien la enseñanza de la lengua solo puede evolucionar hacia un equilibrio según dos ejes paralelos, que no son otros que la dualidad lengua/habla: a partir de un corpus de frases o de enunciados “seleccionados”, se realizan actividades de inferencia y de codificación para conocer las principales nociones y reglas del sistema de la lengua (por ejemplo, las reglas de estructuración de los sintagmas nominales, de la conjugación verbal, de la frase pasiva, etc.) y simultáneamente, con un corpus de textos empíricos también “seleccionados”, se efectúan actividades con el objetivo de sensibilizar a los estudiantes sobre las condiciones de funcionamiento de los textos en su contexto comunicativo y la evaluación de reglas de planificación y de textualización (por ejemplo, el empleo de los tiempos verbales, de los organizadores, de las unidades anafóricas, etcétera).

CONCLUSIÓN

Como afirma Simon Bouquet (2005), las grandes corrientes de la lingüística contemporánea son finalmente mucho más saussurianas de lo que reconocen. Nosotros agregamos que las ideas del Saussure que debemos todavía descubrir a través de sus manuscritos fueron anunciadas ya

por la teoría traductológica de la segunda mitad del siglo XX por una causa muy simple: el traductor trabaja con textos, con discursos, tarea que lo ubica en una situación privilegiada para reflexionar sobre las relaciones entre lengua y habla. Una reflexión similar está ganando ahora, como vimos, el campo de la didáctica de la lengua.

Queda mucho por explorar en esta especie de revisionismo histórico-teórico que plantean los recientes descubrimientos de los manuscritos de Ferdinand de Saussure. Nos resta ahora aceptar la invitación de Depecker al final de su obra: leer nuevamente el *CLG* a la luz de los manuscritos y, agregamos nosotros, reconciliarnos con un Saussure que sin duda nos resultará mucho más actual de lo que imaginamos.

BIBLIOGRAFÍA

- Arrivé, M. (2005): *Langage et psychanalyse, linguistique et inconscient. Freud, Saussure, Pichon, Lacan*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Arrivé, M. (ed.) (2008): *Du côté de chez Saussure*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Bouquet, S. (2000): "Sur la sémantique saussurienne". En: *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 53, pp. 135-139. Disponible en: <http://www.revue-texto.net/Saussure/Sur_Saussure/Bouquet_Reponse.html> [Último acceso: 10-05-2010].
- Bouquet, S. / Engler, R. (eds.) (2002): *Saussure, F. de, Écrits de linguistique générale*. París: Gallimard, Col. Bibliothèque de Philosophie.
- Bouquet, S. (2005): "Après un siècle, les manuscrits de Saussure reviennent bouleverser la linguistique". En: *Textol*, junio. Disponible en: <http://www.revue-texto.net/Saussure/Sur_Saussure/Bouquet_Apres.html> [Último acceso: 10-05-2010].
- Bronckart, J.-P. et al. (1996): *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif. Le fonctionnement des discours, un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Ginebra: Delachaux & Niestlé.
- Bulea, E. (2009): "Dynamique langagière et dynamique matérielle: attitudes épistémologiques face à un problème philosophique". En: *Textol*, junio. Disponible en: <<http://www.revue-texto.net/index.php?id=2100>> [Último acceso: 10-05-2010].
- Coseriu, E. (1977): "Lo erróneo y lo acertado en la teoría de la traducción". En: *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Depecker, L. (2009): *Comprendre Saussure*. París: Armand Colin.
- Rastier, F. (2005): "Saussure au futur: écrits retrouvés et nouvelles réceptions". En: *Textol*, junio. Disponible en: <http://www.revue-texto.net/Saussure/Sur_Saussure/Rastier_Saussure.html> [Último acceso: 10-05-2010].

LA UTILIZACIÓN DEL ENTORNO **WAC** PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTO-COMPREENSIÓN EN LENGUA EXTRANJERA EN LA **FAHCE-UNLP**

Ana María Gentile

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

amgentile@fibertel.com.ar

Fabiana Vieguer

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

fvieguer@ciudad.com.ar

INTRODUCCIÓN

Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIyC) han revolucionado nuestra forma de vivir y de comunicarnos. En el plano de la enseñanza/aprendizaje, la utilización de los entornos virtuales plantea una nueva forma de relación pedagógica entre quienes enseñan y quienes aprenden, ayudando a superar muchos problemas educativos en general y, en el caso que nos ocupa, de la enseñanza universitaria en particular.

La asignatura “Capacitación en Francés” (comprensión lectora de textos de especialidad) que dictamos en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata es considerada cátedra masiva por el número anual de estudiantes que recibe (alrededor de 200). Con el fin de responder a las exigencias de la cátedra, hemos diseñado un curso semipresencial en el entorno WAC (Sistema Web de Apoyo para la Administración de Cátedras), herramienta que permite de manera sencilla el manejo administrativo, de contenidos y de comunicación dentro de una cátedra a través de la Web.

CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA

Si bien nuestra propuesta no prevé en lo inmediato una implementación totalmente a distancia, sí puede ser considerada como un primer paso hacia una modalidad que presenta una serie de aperturas, a saber:

- *En el espacio:* ya que sus alcances no se limitan a los parámetros de un recinto físico determinado, sino que es capaz de alcanzar una amplia cobertura geográfica.
- *En el tiempo:* ya que permite un uso flexible del mismo adaptándose al ritmo de aprendizaje de cada participante y permitiéndole una autoadministración del tiempo de estudio.
- *En la población:* dado que una vez que ha sido organizado, el sistema puede atender a una gran cantidad de destinatarios con economía de esfuerzos.
- *En los medios:* ya que, para el establecimiento de la relación pedagógica mediatizada, utiliza los más diversos medios.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, podríamos afirmar que la educación a distancia está en condiciones de:

- Generar posibilidades de capacitación en forma permanente.
- No desvincular a las personas que reciben la capacitación de su contexto ni de su ámbito laboral, puesto que al flexibilizar el espacio y tiempo de la capacitación, permite una autoadministración de esos recursos haciéndolos compatibles con obligaciones familiares y de empleo.
- Atender al mismo tiempo las necesidades educativas de una gran cantidad de personas aunque medie dispersión geográfica, ya que no exige desplazamientos de profesores ni de alumnos.
- Mejorar la calidad de la capacitación brindada, porque puede asignar la elaboración de los materiales a los mejores especialistas y lograr que el mismo mensaje llegue a todos con el mismo nivel, sin distorsiones ni omisiones.
- Promover en forma creciente la autonomía de los participantes, que gradualmente van adquiriendo hábitos de estudio independientes y de resolución de problemas en forma autónoma.
- Formalizar vías permanentes de comunicación bidireccional y multidireccional entre la institución y cada participante y de los participantes entre sí.

Nuestra propuesta está siendo desarrollada a través del entorno WAC, que es un sistema *web* para la administración de las cátedras. Este entorno fue desarrollado conjuntamente por el Instituto de Investigación y Desarrollo en Informática III-LIDI perteneciente a la Facultad de Informática y la Dirección de Educación a Distancia dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP.

Este sistema fue pensado como ayuda y soporte para las cátedras, y está en continuo cambio a partir de las sugerencias de los usuarios y de las dificultades encontradas. De esta manera, el entorno permite al docente realizar las siguientes actividades:

- Seguimiento de la asistencia de sus alumnos.
- Seguimiento de la entrega de actividades prácticas.
- Registro de exámenes y de sus notas.
- Carga y descarga de contenidos.
- Manejo de grupos.
- Información de novedades a través de una cartelera virtual.
- Comunicación entre todos los integrantes de la cátedra, tanto docentes como alumnos, vía mensajería interna del sistema.

ORGANIZACIÓN DE LA PLATAFORMA

La plataforma está organizada de la siguiente manera:

- Una página de bienvenida.
- Información general y contenidos, donde se despliegan los siguientes ítems: objetivos, contenidos, docentes y horarios, metodología, asistencia y calificaciones.
- La herramienta Comunicación, donde se despliega la cartelera de novedades, el foro y la mensajería.
- La parte de Trabajo Colaborativo: compartir archivos, gestión de grupos y presentación de alumnos.
- Una página de Evaluación donde encontramos las evaluaciones presenciales y las autoevaluaciones.
- Recursos Educativos, que contiene un glosario y una mediateca.
- La Gestión y Seguimiento, donde encontramos los siguientes elementos: gestión de alumnos, gestión de curso, gestión de docentes y estadísticas.

TUTORÍAS Y SU FUNCIONAMIENTO EN LAS DIFERENTES ÁREAS

Las tutorías estarán a cargo de la Profesora Fabiana Vieguer, actual Ayudante Diplomada de la Cátedra, bajo la supervisión de la Profesora Adjunta de la Cátedra, Ana María Gentile. Le corresponde al tutor brindar a cada alumno ya inscripto en la materia el acceso al entorno (nombre usuario y clave). Le compete además el control de entrega de trabajos prácticos, de realización de actividades por parte de los alumnos, calificaciones, baja de alumnos y control de asistencia en encuentros presenciales.

Las actividades en las diferentes áreas se desarrollan de la siguiente manera:

- *Área administrativa:* la inscripción a la asignatura se realiza, como habitualmente, por medio del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades. Dado que se trata de una prueba piloto se pedirá a los alumnos que cursan la materia por promoción sin examen final que se propongan voluntariamente y luego si el número excede las 25 personas, se realizará un sorteo de los inscriptos y se elaborará el listado de cursantes.
- *Área tecnológica:* si bien el tutor no es un experto en informática, será quien oriente a los alumnos en el uso del entorno (cómo participar en un foro, cómo bajar actividades, cómo hacer entregas, etcétera).
- *Área académica:* el rol primordial del tutor está directamente relacionado con esta área. En este sentido, al comienzo del curso y para dar inicio a las actividades que se desarrollen en el entorno, el tutor dará la bienvenida a los alumnos, los alentará a participar en las actividades previstas, controlará que todos los alumnos ingresen a la plataforma. A medida que el curso desarrolle su propuesta, supervisará el progreso de cada alumno, clarificará aquello que fuera necesario, responderá mensajes, coordinará actividades grupales en línea, hará devoluciones, evaluará.

Las actividades en el entorno tendrán diferente duración o plazo de entrega de acuerdo con sus características. El tutor accederá a la plataforma una hora tres veces por semana, de lunes a viernes o cuando se establezca que se hará alguna actividad sincrónica. De todas formas, es necesario aclarar que en esta primera etapa de prueba la mayoría de las actividades que se plantean son asincrónicas.

ACTIVIDADES

Se prevé realizar actividades de interacción virtual (foros) en donde los estudiantes podrán discutir ciertos temas teóricos y prácticos, actividades de realización grupal e individual.

Se realizará un cronograma de trabajo para que los estudiantes estén informados al empezar el curso de las actividades previstas y los plazos de entrega de los trabajos prácticos.

En un primer momento habíamos pensado en comenzar con la prueba piloto en el 1º cuatrimestre, por lo que para este momento hubiéramos tenido seguramente algún comentario con respecto a los resultados, o a los inconvenientes encontrados en el curso de la prueba. Finalmente, por falta de tiempo, hemos decidido comenzar en el 2º cuatrimestre de manera de tener todo el material cargado en el entorno antes de comenzar la cursada.

Sin embargo, podemos desde ahora mencionar algunas de las ventajas y de los inconvenientes que el uso de un entorno de enseñanza-aprendizaje puede presentar.

Sabemos que vamos a encontrar dificultades con respecto al uso de las nuevas tecnologías, muchos de los estudiantes no tienen computadora en su casa, deben entonces depender de las computadoras de la facultad y no siempre están disponibles, eso podría llegar a causar problemas con alguna de las actividades, como los foros, que tienen una duración determinada y si nos conectamos en una fecha dada, lo perdemos. Podemos también prever inconvenientes relacionados con el manejo de la plataforma, tanto por parte de los docentes como de los alumnos. Estos inconvenientes se irán subsanando a medida que aparezcan.

Por otro lado, con respecto a las ventajas, estamos convencidas de que los alumnos podrán encontrar en el entorno la posibilidad de administrar el aprendizaje según su propio ritmo y necesidades. La plataforma nos brinda la posibilidad de cargar infinidad de materiales de diverso tipo (video, audio, texto); de esta forma, cada estudiante podrá elegir cuál es el medio que le resulta más útil según el objetivo fijado. Otro punto de gran importancia es la comunicación, si bien el docente pondrá horarios para estar conectados en forma sincrónica, los estudiantes se pueden conectar en cualquier momento y a cualquier hora, pueden comunicarse entre ellos, aunque no se conozcan personalmente, y el hecho de estar detrás de una computadora permite que los estudiantes se atrevan a decir cosas que tal vez estando frente a 50 estudiantes no dirían, de esta manera aparecen preguntas que de otra forma no hubieran aparecido.

CONCLUSIONES

Un entorno de aprendizaje se define entonces como aquel espacio o comunidad organizados con el propósito de lograr el aprendizaje y para que este tenga lugar, requiere ciertos compo-

nentes: una función pedagógica, la tecnología apropiada a la misma y el marco organizativo; pero también, el marco institucional y la estrategia de implantación.

La ausencia de un sustrato metodológico que integre y racionalice las actividades desplegadas en entornos virtuales de cada modelo de aprendizaje dificulta lograr resultados formativos predecibles, así como verificar y asegurar la calidad necesaria en cada fase del proceso completo de enseñanza-aprendizaje.

Decidir una estrategia didáctica consiste en escoger la más adecuada combinación de métodos, medios y técnicas que ayude al alumno a alcanzar la meta deseada del modo más sencillo y eficaz. Se trata también de encontrar distintos contextos de aprendizaje, utilizar aquellos elementos que aparecen como claves en la organización de las situaciones de aprendizaje. Las variables que conforman la situación didáctica pueden entenderse desde los tres tipos de interacción: estudiante-material, docente-estudiante y alumno-alumno.

Creemos haber tenido en cuenta estos conceptos. Esperemos a poner en práctica la propuesta para ver los resultados concretos.

WEBQUEST: UNA POSIBLE INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Graciela Gerendi

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

ggerendi@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Internet constituye una poderosa herramienta que ha modificado la dinámica de un número fundamental de procesos comunicativos y de acceso a la información. Sin embargo, su uso en el aula es muchas veces cuestionado porque se considera que las actividades allí realizadas son anexas al proceso de enseñanza/aprendizaje. Según Adell (2004) las TIC estarían integradas a la vida escolar pero no al currículum en sí mismo. Integrar las TIC implica generar ambientes de aprendizaje enriquecidos con el uso intencionado, enfocado y efectivo de las mismas. En estos ambientes se busca facilitar, promover y enriquecer la comprensión de temas y conceptos específicos y centrales de las asignaturas que forman parte del currículum para profundizar y realizar investigación sobre los mismos.

WEBQUEST EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA

Para esta propuesta de integración de las TIC en la enseñanza/aprendizaje, resultan de sumo interés las *Webquest* (también llamadas misiones virtuales) concebidas por Bernie Dodge en 1995. Con este tipo de actividades, se busca que, en un tiempo óptimo y utilizando información proveniente de la web, los estudiantes desarrollen procesos de pensamiento de alto nivel a través del análisis, la síntesis y la evaluación. Una *Webquest* implica, de este modo, una investigación en la red guiada por el profesor, quien previamente ha analizado y seleccionado sitios para que sus alumnos realicen una tarea.

Si bien en su origen las *Webquest* fueron concebidas para la enseñanza/aprendizaje de diferentes disciplinas, estas actividades se ajustan perfectamente a la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera mediante el enfoque por tareas preconizado por el Marco Común Europeo de Refe-

rencia (2001). El interés fundamental de este enfoque es lograr que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa. Con este fin, se presenta una unidad didáctica de trabajo en el aula, "una tarea", cuyo objetivo principal es que los alumnos actúen y (se) comuniquen de forma real en la lengua meta. Nunan (1989) define la tarea como "una unidad de trabajo que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la lengua extranjera mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma". Las tareas comunicativas propias de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras y las tareas propuestas por las *Webquest* comparten las siguientes características:

1. son identificables como unidades didácticas;
2. implican a todos los aprendices en la comprensión, producción e interacción (en lengua extranjera);
3. son diseñadas como estructura (implican objetivos, contenidos y producto final cuyo resultado debe ser evaluado por profesor y alumnos como producto lingüístico y como proceso de trabajo);
4. su resolución implica el desarrollo de competencias transversales (autonomía, creatividad, responsabilidad y reflexión sobre el proceso de aprendizaje).

Existen numerosos sitios en la red destinados a las *Webquest*. Resulta difícil, sin embargo, encontrar misiones virtuales aplicables al contexto de enseñanza de lenguas extranjeras en la Argentina debido a que los objetivos, los contenidos, la temática no responden o no se ajustan a nuestro currículum. Frente a esta carencia, y con el interés de articular efectivamente Internet y la currícula de nuestro sistema educativo, presentamos a continuación el diseño de una misión virtual para los alumnos de Lengua Francesa I del Profesorado en Francés del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández". Este diseño sigue la estructura básica de la *Webquest* propuesta por Bernie Dodge (2000): *introducción; tarea; proceso; recursos; evaluación y conclusión*.

1. En la *Introducción*: el docente provee a los alumnos de la información y orientaciones necesarias sobre el tema o problema que deberán abordar. Para nuestra *Webquest*, se seleccionó el tema polémico de la "homoparentalidad", punto de partida de la tarea.
2. La *tarea* constituye el elemento central de una *Webquest* y consiste en la descripción formal del proyecto que los estudiantes deberán haber llevado a cabo al final de la misma. Propusimos a los alumnos la producción escrita de un artículo periodístico con dominante informativo-argumentativa sobre el tema en cuestión y la preparación para participar en un debate en clase. Teniendo en cuenta la taxonomía de Tareas propuesta

por Dodge (1999), nuestra propuesta contempla esencialmente tareas de compilación, analíticas, periodísticas y de persuasión.

3. El *proceso* describe los pasos que el estudiante debe seguir para llevar a cabo la tarea, con los enlaces incluidos en cada paso y la presentación clara de las subtareas. En nuestro caso, indicamos a los estudiantes leer, en primer lugar, textos científicos y periodísticos de diferentes géneros *online*. Esta consigna de lectura estuvo acompañada por un conjunto de subtareas: actividades de comprensión; indicaciones para la toma de notas y síntesis. En segundo lugar, se encomendó ver videos para los cuales se encargaron las respectivas subtareas de comprensión oral, diseñadas especialmente por el profesor.
4. Los *recursos* consisten en una lista de sitios web que el profesor ha seleccionado previamente para ayudar al estudiante a completar la tarea. Este listado de recursos ayuda a enfocar la atención del estudiante y evita así el navegar a la deriva. La litografía (1) propuesta a los estudiantes incluyó artículos publicados en la versión digital de diarios y revistas franceses tales como *Le Monde*, *Le Figaro*, *L'Express* y *Le Nouvel Observateur*. Las diferentes tendencias de estas publicaciones nos permitieron encontrar artículos cuya posición frente al tema en cuestión es realmente antagónica. Además, seleccionamos dos videos (reportajes) de noticieros franceses que incluyen testimonios de familias homoparentales.
5. La *evaluación* debe estar explicitada en la *Webquest* con indicadores precisos y específicos de modo que los alumnos se involucren activamente en el proceso y se favorezca de este modo su autonomía.
6. Por último, la *conclusión* resume la experiencia y estimula la reflexión acerca del proceso de tal manera que se extienda y se generalice lo aprendido. En esta etapa se aspira a que sean los alumnos quienes sugieran algunas modificaciones tanto para el proceso como para la construcción de los recursos.

CONCLUSIÓN

De acuerdo con nuestra experiencia, las *Webquest* representan una concepción de tareas altamente eficaz para la incorporación de Internet como herramienta educativa, al mismo tiempo que satisfacen los requisitos de la metodología de enseñanza aprendizaje de LLEE preconizado en el Marco Común Europeo de Referencia.

Por un lado, se constata que, por la forma en la que se plantean las etapas de *tarea* y *proceso*, el trabajo del alumno se encuentra pautado sin que esto implique obstaculizar su autonomía ni aprendizaje colaborativo (gestión individual del tiempo de consulta y lectura de los recursos;

realización de las subtarefas de manera individual o grupal, entre otros aspectos). Por otra parte, estas mismas etapas y el diseño del docente hacen que una misión virtual supere tanto la mera búsqueda de información en Internet como "una clase con Internet en el aula" para posibilitar un verdadero uso de las TIC en la implementación de instancias curriculares.

BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J. (2004): "Internet en el Aula: las *Webquest*." En: <http://www.cyta.com.ar/presentacion/mejora_archivos/edutec.htm>.
- Area, M. (2005): " *Webquest*. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet". En: <<http://webpages.ull.es/users/manarea/Webquest/Webquest.pdf1>>.
- Consejo de Europa (2001): Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (Consejo de Europa).
- Dodge, B. (1998): "WebQuests: a Strategy for Scaffolding Higher Level Learning". Comunicación presentada en National Educational Computing Conference, San Diego, 22-24 de junio de 1998. Disponible en: <<http://Webquest.sdsu.edu/necc98.htm>>.
- Dodge, B. (1998): "Building Blocks of a Webquest". Disponible en: <<http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm>>.
- Dodge, B. (1998): "Schools, Skills and Scaffolding on the Web". <<http://edweb.sdsu.edu/people/bdodge/scaffolding.html>>.
- Dodge, B. (1999): "Webquest Task Design Worksheet". Disponible en: <<http://Webquest.sdsu.edu/task-design-worksheet.html>>.
- Dodge, B. (1999): "Selecting a Webquest Project". Disponible en: <<http://Webquest.sdsu.edu/project-selection.html>>.
- Dodge, B. (1999): "Process Checklist". Disponible en: <<http://Webquest.sdsu.edu/processchecker.html>>.
- Dodge, B. (1999): "Fine Points. Little Things that Make a Big Difference". Disponible en: <<http://Webquest.sdsu.edu/finepoints/>> [Último acceso: 05-06-2004].
- Dodge, B. (2001a): "FOCUS: Five Rules for Writing a Great Webquest." En: *Learning & Leading with Technology*, 28, 8, 6-9. <<http://Webquest.sdsu.edu/documents/focus.pdf>>. [Último acceso: 05-06-2004].
- Dodge, B. (2001b): "Creating a Rubric for a Given Task". Disponible en: <<http://Webquest.sdsu.edu/rubrics/rubrics.html>>.

Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sánchez, J. *Integración Curricular de las TIC: Conceptos e Ideas*. (Universidad de Chile, Departamento de Ciencias de la Computación). En: <http://www.c5.cl/mici/pag/papers/inegr_curr.pdf>.

Sitios web

<<http://homoparentalite.free.fr/debat/tempere.htm>>

<<http://homoparentalite.free.fr/etudes/nouvelobs.htm>>

<<http://www.eduteka.org/DefinicionIntegracion.php>>

<<http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2009/03/04/01016-20090304ARTFIG00048-homoparentalite-l-avenir-des-enfants-en-question-.php>>

<http://www.lemonde.fr/societe/article/2009/03/04/le-debat-sur-l-homoparentalite-est-relance_1163128_3224.html>

<<http://www.lepoint.fr/actualites-societe/2009-03-03/christine-boutin-je-n-accepterai-pas-que-l-on-reconnaisse-l/920/0/322137;jsessionid=57A2AB2BE78207B1F02DECC57A44D23A>>

<http://www.lexpress.fr/culture/livre/rufo-et-cyrulnik-a-batons-rompus_808481.html>

Videos

<<http://www.youtube.com/watch?v=8NLW0XzX0tg>>

<<http://www.youtube.com/watch?v=V6kG-eCKiKk>>

EL COMPONENTE MOTIVACIONAL EN LA DIAGRAMACIÓN DE DESARROLLOS CURRICULARES DE LENGUA EXTRANJERA PARA NIVEL UNIVERSITARIO

Noemí Adriana Gigena

Universidad Nacional de Entre Ríos - Facultad de Ciencias Agropecuarias /
Universidad Adventista del Plata - Facultad de Ciencias de la Salud

Laura Beatriz Macagno

Universidad Nacional del Litoral - Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas

lmacagno@fcbc.unl.edu.ar

INTRODUCCIÓN

La elaboración de un currículo requiere la consideración de ciertas etapas fundamentales: diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección y organización del contenido, selección y organización de actividades de aprendizaje, contenido y modalidad de las evaluaciones. De estas instancias, el diagnóstico de necesidades es un punto de partida de gran valor para poder definir las situaciones comunicativas de mayor relevancia en el campo académico y profesional de estudiantes concretos.

Dice Orellana (2008) que “el aprendizaje del inglés [y para estos efectos, de cualquier Lengua Extranjera] debe estar fundamentado sobre necesidades específicas relativas al uso que el individuo se proponga en el proceso de comunicación”. Esta afirmación adquiere mayor relevancia en el caso de estudiantes universitarios, para los que la LE es un elemento de estudio y trabajo que sirve a los requerimientos comunicacionales que las mismas disciplinas académicas o las futuras tareas profesionales impongan.

Por esta razón, nos proponemos abordar la problemática motivacional de la enseñanza de Inglés en las Facultades de la Universidad Nacional del Litoral y su integración a los desarrollos curriculares de Lengua Extranjera, convencidas de que la presencia o ausencia de consideraciones relativas al efecto de los factores afectivos en general sobre las propuestas académicas en LE tendrá un efecto perceptible sobre la aceptación, puesta en marcha y resultados de las mismas.

ENSEÑANZA DE LE EN LA UNIVERSIDAD: ASPECTOS CURRICULARES

Como establece Stenhouse (1987), el problema central del currículo es el hiato entre ideas y aspiraciones y el intento de hacerlas reales en las prácticas. Su modelo de currículo coloca la responsabilidad del mismo en los profesores y los incorpora en el proceso de investigación para explorar ideas y aspiraciones dentro de los procesos de práctica. En este sentido, y considerando que “el curriculum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse 1987: 29), debería incluir principios de selección de contenidos, de desarrollo de estrategias de enseñanza, de adopción de decisiones relacionadas con la secuencia; de diagnóstico de puntos fuertes y débiles en estudiantes, docentes y procesos en estrecha conexión con las características particulares de diferentes situaciones y contextos, medio ambientes y situaciones particulares.

Desde esta perspectiva, abordaremos las necesidades específicas detectadas en el contexto universitario en el que nos desempeñamos desde la concepción de “diagnóstico de necesidades” generalizado por Taba (1997), quien desarrolló sus formulaciones teniendo en mente “investigaciones para fundamentar el currículo”, a las que Tyler (1971) denomina “fuentes” para el diseño curricular, y nos explayaremos brevemente acerca del rol que estos aspectos cumplen en la motivación para el aprendizaje del estudiante universitario.

NECESIDADES EN LE A NIVEL UNIVERSITARIO

Los datos que hemos recogido en varias oportunidades nos revelan que, en un contexto no angloparlante como el nuestro, la motivación referida a la necesidad/deseo de integración o identificación con el hablante nativo o su cultura no constituye un factor de gran relevancia en la concreción de prácticas discursivas reales. En el caso del estudiante universitario, dichas prácticas se relacionan casi con exclusividad con aquellas propias del contexto de trabajo y estudio de los alumnos, que permiten definir objetivos concretos y otorgan sentido y relevancia a elementos lingüísticos, discursivos y pragmáticos; estrategias de enseñanza y aprendizaje y diseño de materiales que representan usos reales de la lengua (Macagno 2010).

En las indagaciones realizadas en diversas facultades de universidades de la zona (Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad Adventista del Plata), en el marco de carreras orientadas hacia la Salud e Ingenierías (Gordo *et al.* 2007; Gordo / Gigena 2008; Redonder / Gordo 2008) afloran necesidades académicas (planteadas por los mismos estudiantes) que en un 90% se relacionan con las habilidades que les requiere su propio estudio, incluso en el caso de aquellas facultades de la UNL en las que la enseñanza de Inglés con Fines Específicos ha sido reemplazada por la Enseñanza de Inglés General, en contextos cotidianos,

con foco en la cuatro macrodestrezas. En este sentido, Gigena y Gordo (2008) afirman que los estudiantes universitarios juegan un papel activo y responsable en la diagramación de proyectos curriculares desde su rol de “adultos en un proceso avanzado de construcción de su identidad, capaces de discernir y tomar decisiones personales que competen a sus necesidades cognitivas específicas, que derivan de aquellas relacionadas con las etapas de su constitución como sujeto profesional” (Macagno 2010).

Por esta razón, creemos que los trabajos mencionados nos brindan un panorama esclarecedor que nos permite profundizar a continuación en el grado en que las necesidades detectadas y sostenidas por estos estudios inciden en este cúmulo de procesos, factores, interacciones de distinta naturaleza, que constituye lo que habitualmente se conoce como “motivación en el aprendizaje”.

MOTIVACIÓN Y ENSEÑANZA DE LE EN LA UNIVERSIDAD

Desde un modelo socioconstructivista (Williams / Burdens 2001), adherimos a la definición de *motivación* que proponen estos autores cuando afirman que esta refiere a “un estado de estimulación cognitiva y emocional que provoca una decisión consciente de actuar y que genera un período de esfuerzo físico o intelectual sostenido, con el objeto de alcanzar las metas ya establecidas” (Williams / Burden 2001, traducción propia).

La enseñanza de LE no es ajena al efecto de los múltiples elementos, tanto cognitivos como emocionales, que parecen afectar los aprendizajes en general. Martínez Agudo (2001) advierte sobre la necesidad de activación y mantenimiento del componente motivacional durante la instrucción formal (en LE), al contribuir a agilizar las secuencias de desarrollo del proceso de aprendizaje lingüístico, en tanto señala más adelante que “el proceso de aprendizaje de una LE encuentra obstáculos para potenciar la motivación, ya que no desprende normalmente esa necesidad o sensación urgente de comunicación”. Esto resulta lógico dadas las escasas oportunidades en que los estudiantes se ven compelidos a utilizar la LE fuera del ambiente del aula. Podemos, en cambio, definir algunas instancias frecuentes en las que los estudiantes de nuestras carreras (Ingenierías, Ciencias de la Salud) ponen en práctica ciertas habilidades (leer y redactar textos científicos, por ejemplo) durante el trayecto de su formación universitaria (Gordo *et al.* 2007). Por esta razón es que apuntamos a la integración efectiva en los currículos de LE de objetivos y tareas que puedan ser percibidos como valiosos por los estudiantes, en tanto encarnen sus necesidades e intereses en relación con su opción por una cierta especialidad.

Nos parece difícil que modelos concebidos según ciertos intereses y necesidades, que se generalizan según caracterizaciones más bien vagas de los destinatarios (estudiantes niños, adolescentes, jóvenes, adultos) o de los propósitos del aprendizaje (LE para la comunicación, los negocios, la ciencia), puedan captar la atención sostenida de nuestros estudiantes y estimular

o potenciar su motivación, curiosidad y participación activa en las actividades propuestas. Insistimos en la importancia de tener en cuenta lo que Minera Reyna (2009) denomina el "perfil motivador", y que creemos está estrechamente ligado con el valor instrumental que reviste la LE como posibilitadora de acceso a la información y a la integración efectiva con otros miembros de la comunidad científica a la que pertenece (Macagno 2010).

CONCLUSIONES

Un breve repaso de los documentos curriculares de LE de la UNL, a la luz de los principios desarrollados en este trabajo, nos permite afirmar que las variables afectivas, en general en conexión con las necesidades específicas de los estudiantes, no constituyen un punto de partida en la diagramación de objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, e incluso en las evaluaciones. Estimamos que la ausencia de consideraciones explícitas o implícitas en este aspecto tiene que ver con la ausencia de políticas lingüísticas universitarias firmemente basadas en estudios abarcativos y detallados que tengan en cuenta el análisis de necesidades tanto del alumno como del contexto académico en el que se desempeña.

Consideramos que una diagramación de los cursos de LE a nivel universitario que no trascienda aquellos aspectos propios de interacciones coloquiales en contextos cotidianos no generan el interés y la motivación suficientes como para invertir tiempo y esfuerzo en el aprendizaje. Por esta razón, pensamos que las programaciones actuales de Inglés en nuestras facultades de la Universidad Nacional del Litoral (que apuntan a una enseñanza de la LE compatible con los supuestos mencionados) presentan, en general, una desconexión importante con respecto a las necesidades académicas y laborales que este grupo de trabajo ha encontrado a través de los relevamientos mencionados. Coincidimos con Minera Reyna (2009) en que el reconocimiento y explicitación por parte de docentes y estudiantes de los usos específicos y probables de la LE en contextos específicos de acción, y su articulación armoniosa y coherente con los requisitos y condiciones que puedan favorecer estos aprendizajes, favorecerá la motivación para el aprendizaje que puedan experimentar nuestros estudiantes, entendida como un factor afectivo que aumenta el interés por las actividades propuestas, estimula el esfuerzo y la persistencia en el trabajo de aprendizaje y promueve la búsqueda de las estrategias para aprender más eficaces.

BIBLIOGRAFÍA

Gigena, N. / Gordo, N. (2008): "La motivación como eje para la elaboración del currículo de lengua extranjera en la Universidad". En: *VI Congreso Internacional de Educación Superior*. La Habana.

- Gordo, N. / Aríngoli, E. / Gigena / A. (2007): "Inglés en la universidad: currículo establecido versus necesidades y percepciones". En: *Aula Universitaria*, 9, pp. 70-76.
- Macagno, L. (2010): "Sobre las particularidades de un modelo didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos en la universidad". En: *XII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Bicentenario: la renovación de la palabra*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Martínez Agudo, J. (2001): "La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera". En: *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 13, pp. 235-261.
- Minera Reyna, L. E. (2009): "El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes". En: *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua*, 6, 3, pp. 58-73.
- Orellana, A. T. (2008): *Análisis de la pertinencia de la asignatura Inglés en las carreras Ingeniería en Informática y Análisis de Sistemas del Decanato de Ciencias y Tecnología de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, a través de la opinión de los docentes y estudiantes*. Barquisimeto: Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, Decanato de Ciencias y Tecnología.
- Redonder, N. / Gordo, N. (2008): "Distancia entre políticas lingüísticas y necesidades en Idioma Extranjero: cómo sortear el obstáculo". En: *II Congreso Nacional de Producción y Reflexión sobre Educación*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Stenhouse, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos de J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid: Morata.
- Taba, H. (1997): *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tyler, R. (1971): *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Williams, M. / Burden, R. (2001): *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: CUP.

LA ESCRITURA EN LENGUA EXTRANJERA

¿EVALUAMOS PRODUCTO O EVALUAMOS PROCESO?

Paula Giménez

Universidad Nacional de San Martín /
Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA /
Dante Alighieri de Buenos Aires

paula@ytrium.com.ar

Escribir siempre nos posiciona ante la famosa y temible página en blanco. Si a esta dificultad le sumamos escribir en una lengua extranjera y en un contexto educativo –estudiantes, profesor, aula, institución– el problema adquiere interesantes complejidades.

¿Cómo escriben los alumnos en lengua extranjera? ¿Cómo corregimos los profesores? ¿Cómo se autocorrigen los estudiantes sus propios trabajos? ¿Cómo podemos guiar a nuestros estudiantes para que se vuelvan *escritores competentes*? ¿Qué valor se le da a la escritura institucionalmente? ¿Cómo la abordamos para no convertirla en el ogro de la actividad áulica? Estas son algunas de las preguntas que nos realizamos en el siguiente trabajo y, para dar respuesta a ello, nos basamos en una experiencia que se realiza en el Programa de Lenguas de la Universidad Nacional de San Martín: el portfolio escrito. El portfolio se basa en la escritura y reescritura de textos por parte de los estudiantes, con varias instancias de revisión por parte del profesor. Al finalizar el cuatrimestre, el estudiante recibe una nota que refleja el proceso de escritura realizado.

Revalorizar la escritura como proceso, y no como producto, nos sitúa frente al desafío de hacer de las prácticas cotidianas verdaderos procesos significativos de aprendizaje para los estudiantes.

SOBRE LA ESCRITURA...

... pero hoy las musas han 'pasao' de mí, andarán de vacaciones...

Joan Manuel Serrat

La escritura siempre nos posiciona ante la famosa y temible página en blanco. En torno a ella se entrelazan una serie de representaciones que se van configurando durante los años de escolaridad y que persisten en los adultos a lo largo del tiempo.

La primera de estas representaciones que encontramos es la idea de inspiración. Está muy arraigada la concepción de que el escritor se sienta y, en una suerte de catarata de tinta, fluyen las palabras sobre el papel. Además, el que sabe escribir posee un don para la escritura. La posesión de este don hace que se piense que la escritura depende estrictamente de este y por ello resulta improbable que pueda ser enseñada y menos aún aprendida. Estas idealizaciones hicieron que durante mucho tiempo se generara una práctica de la escritura en donde el escribir en el ámbito educativo se disociara de la escritura fuera de este ámbito, tanto de aquello que se escribe cuanto del cómo se realiza esta tarea.

La escritura en lengua extranjera, con estas representaciones en sus espaldas, fue durante años una evaluación de lo que el estudiante sabía de la lengua y, sobretodo, nos referimos a los aspectos normativos de la lengua –gramática, fundamentalmente, ortografía, puntuación, etc.– sin importar lo que se escribe, ni cómo se realiza el proceso global de la escritura.

Entonces la primera pregunta que tendríamos que hacernos es qué significa saber escribir. Según Serafini (2005), saber escribir debería ser saber expresar por escrito aquello que se quiere decir o que debe ser dicho. Para poder realizar este trabajo es absolutamente necesario desmitificar la idea de escritura a chorro y por inspiración. El escritor competente (Cassany 2008) planifica, hace esquemas, lee, relee, corrige, reformula, deja sus escritos por un par de días y los vuelve a reorganizar y a revisar y a corregir. En conclusión, escribir es una actividad compleja y como tal debería ser trabajada en las aulas. Este es uno de los aspectos sobre los cuales es preciso reflexionar. Los docentes de lenguas extranjeras no sabíamos como transmitir, guiar y enseñar este proceso complejo; siempre nos ocupábamos de la composición considerando casi exclusivamente el producto. Sin embargo un buen proceso de escritura se caracteriza por los siguientes aspectos: considerar a quién se dirige el texto, planificarlo, releerlo, revisarlo y usar estrategias de apoyo (Cassany 2008).

Sin dejar de evidenciar la importancia que los aspectos de planificación, búsqueda de ideas y relectura presentan, nos detendremos en la corrección de las producciones escritas ya que:

[...] corregir una redacción es una operación compleja. [...] El maestro debe penetrar en la lógica y en la estructura interna de la redacción; debe asumir una actitud diferente según sea el género textual del escrito; para cada estudiante debe desarrollar un tipo de corrección adecuada, de modo que favorezca el mejoramiento. (Serafini 2005: 123)

¿Cómo podemos abordar la corrección de manera compleja para que los estudiantes puedan hacer algo positivo con las correcciones, evitando de esta manera que lean sus producciones y las guarden en sus carpetas desilusionados por la cantidad de errores que les son señalados? Cambiando la forma de corrección. Y dado que esta se halla fuertemente relacionada con la

práctica de la escritura en contexto educativo, cambiar la corrección necesariamente va a cambiar la enseñanza de la escritura (Cassany 2007).

El primer aspecto a considerar para que la corrección tenga resultados positivos es que la misma debe hacerse durante el proceso de escritura. Son raras las veces en que los estudiantes tienen la posibilidad de revisar sus propios errores, de autocorregirse y así poder mejorar sus trabajos. Y los docentes poco los acompañamos en ese proceso. A su vez, esta reelaboración de los textos es la única manera de dar sentido a la revisión y poder aprovechar los esfuerzos que la producción escrita genera. Otorgarle este sentido a la revisión permitirá transformar a los estudiantes en escritores competentes y autónomos en el futuro (Cassany 2007). Asimismo, situar la revisión como contenido de la enseñanza nos permite crear en los estudiantes la confianza suficiente para concebir el aprendizaje de la escritura como un horizonte posible (Finocchio 2009).

Dividir la corrección de la escritura, por un lado, de la evaluación de la escritura, por el otro, debería ser el segundo aspecto a tomar en cuenta. En la corrección debemos trabajar en la enseñanza de la escritura como proceso, distinguiéndolo claramente del momento en que el profesor regula sus prácticas de enseñanza de la escritura través de la evaluación (Finocchio 2009).

Todo esto nos debería llevar a realizar una corrección procesal. Según Cassany (2007), la corrección procesal se debería caracterizar por los siguientes aspectos: énfasis en el proceso, en el escritor, en el contenido y en la forma; norma flexible; corrección como revisión y mejora de textos, considerándola como proceso integrante de la composición escrita. En cuanto al docente, debería colaborar con el estudiante en la escritura y acomodarse a él.

SOBRE LA PRÁCTICA DE LA ESCRITURA...

*Trato de explicar que la gente escribe como corre, que es algo natural.
Todos escribimos; no hace falta ir a una escuela particular para escribir.
Pero si querés correr en las olimpiadas, vas a necesitar un entrenador.*

Alessandro Baricco

El programa de Lenguas de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) forma parte de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil y contempla la enseñanza de idiomas. Al Programa de Lenguas asisten estudiantes de la comunidad (en general de las zonas alejadas, adultos con distintos grados de instrucción formal) y también estudiantes de las carreras universitarias que en la universidad se dictan. El Programa, en sus inicios, comenzó con inglés y español para extranjeros. Con el transcurso de los años se fueron incorporando portugués,

chino, alemán, italiano, francés, sueco y lenguas originarias. En la actualidad el programa cuenta aproximadamente con 1200 alumnos.

El proyecto de portfolio escrito es común a todas las lenguas y se implementó desde el año 2009. Los estudiantes deben escribir y reescribir al menos tres veces sus propios textos. La reescritura no es facultativa sino que es parte constitutiva del trabajo propuesto. Durante el cuatrimestre se realizan cuatro portfolios escritos que abarcan diferentes géneros textuales de acuerdo al nivel.

La primera gran ventaja que presenta este tipo de trabajo es la experimentación y comprensión profunda de lo que es un proceso de escritura. Permite comprender el trabajo de revisión y corrección del texto haciendo partícipe al estudiante y responsabilizándolo frente a su propia producción. El hecho de tener que corregir y entregar de nuevo el texto corregido hace que el estudiante no vea la “nota” y guarde el texto sino que siga trabajando sobre este para poder mejorarlo. Este tipo de corrección no es vivida como un castigo y una penalización, sino que se vive como una forma de aprendizaje de la escritura y de la lengua extranjera.

La otra ventaja de este trabajo es la fuerza que ejerce, tanto en los estudiantes como en los profesores, la práctica institucional del portfolio. Es una práctica compartida por todos los profesores y estudiantes del programa y que la institución valoriza. De hecho al final del cuatrimestre la nota de la cursada se compone, entre otros, de la nota del portfolio. En la misma, lo que es evaluado es el proceso que realizaron los estudiantes en la escritura. No se evalúa solo la producción final (o sea, el producto) sino que se evalúa cada producción y todas a su vez (o sea, el proceso). Este es un aspecto central porque, si bien la corrección y recorrección son las formas a través de la cual un escritor competente realiza su tarea, que la institución le adjudique este valor la hace una práctica institucionalmente reconocida. A su vez, el portfolio escrito nos permite evaluar los aspectos diacrónicos de la escritura, muy difíciles de considerar si nos centramos en el producto y no en el proceso. Podemos evaluar el proceso mismo de composición, las actitudes y hábitos de escritura, la progresión y mejoras en el aprendizaje de la escritura.

Y en último lugar, quisiéramos destacar la importancia que tiene la escritura en cuanto a impacto en la producción oral. Si bien no necesariamente un estudiante que escriba bien va a producir sus textos orales en forma correcta, esta instancia de reflexión lingüística a la que los estudiantes se someten cada vez que deben corregir y escribir sus producciones escritas impacta definitivamente en los otros quehaceres de la lengua como la comprensión escrita y la producción oral.

A MODO DE CIERRE...

El aprendizaje de una lengua extranjera presenta innumerables desafíos, entre ellos la escritura. ¿Cuáles son las posibilidades que tenemos los profesores de abordar la escritura para que esta se transforme en una práctica significativa y que permita al estudiante apropiarse de la lengua extranjera como el lugar desde el cual poder enunciar la palabra propia? La experiencia del portfolio escrito realizada en la UNSAM se propone justamente trabajar esta problemática.

Es necesario concebir la enseñanza de la escritura como proceso y no como producto, y fundamentalmente poder transformar la corrección en una instancia más de aprendizaje, para que los estudiantes puedan apropiarse de este lugar de enunciación al que nos referimos anteriormente. Con este cambio en la forma de corrección podemos afirmar que estaremos formando en nuestras aulas escritores competentes y autónomos en lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

- Balboni, P. (1998): *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino: UTET Libreria.
- Botta, M. / Warley, J. (2007): *Tesis, tesinas, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Cassany, D. (2007): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Ediciones Graò.
- Cassany, D. (2008): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós Comunicación.
- Finocchio, A. M. (2009): *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.
- Gassó, L. (coord.) (2001): *Diseño curricular de Lenguas Extranjeras*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Giménez, P. (s/f): "Cooperative Learning: l'allievo adulto e la cooperazione nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera". Tesis de Master en didáctica y promoción de la lengua y cultura italiana a extranjeros. Venecia: Università Ca'Foscari.
- Marín, M. (2008): *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Ediciones Aique Educación.
- Serafini, M. T. (2005): *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Paidós.

O ENSINO DE PLE E A IRREVERÊNCIA NOS TEXTOS JORNALÍSTICOS MULTIMODAIS

Deborah Gomes de Paula

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil) /
Universidade Paulista (Brasil)

deborahpaula@ig.com.br

Maria José Nélo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil) /
Universidade Estadual do Maranhão (Brasil)

mariano@uol.com.br

Entende-se que há uma interação entre o individual e o social, pois, este guia o individual, mas o individual modifica o social. Assim, há uma inter-relação entre as categorias analíticas Sociedade, Cognição e Discurso, pois cada uma dessas categorias se define pelas demais. A Sociedade é vista como um conjunto de grupos sociais, sendo que cada qual é um agrupamento de pessoas que têm os mesmos objetivos, interesses e propósitos e, por essa razão, focalizam o que acontece no mundo, a partir do mesmo ponto de vista; isso resulta em uma forma de avaliação contida na representação mental como forma de conhecimento, que é construída socialmente. A Cognição refere-se às representações mentais-tipos e gêneros de discurso que atuam na interação do individual, evento particular, e o social, cognições sociais intra, inter e extragrupo social. Assim, os conhecimentos sociais são modificados embora contenham raízes históricas, de forma que o velho guia a construção do novo e este modifica o velho.

Para Van Dijk (1997) o discurso da notícia é institucionalizado e como todo discurso institucionalizado, o discurso da notícia compreende a relação das categorias discursivas: Poder, Controle e Acesso. As categorias Poder, Controle e Acesso objetivam construir as opiniões dos leitores. A opinião é uma forma de conhecimento avaliativa, que não pode ser tratada como verdade, na medida em que não pode ser conferida no mundo. Logo, o leitor que não é expectador do evento noticioso torna-se obrigado a aceitar a notícia que dá Acesso a ele. Através do OESP, apresenta-se a linguagem das negociações entre redator/leitor, realizada a partir de uma interação que busca construir um acordo de forma a recorrer aos conhecimentos sociais comuns entre eles.

Segundo Silveira (2000), o marco das cognições sociais é un conxunto de conhecimentos que estabelecen parámetros avaliativos para os seres e suas ações no mundo, a partir do que é vivenciado modificando a experiencia do já vivido anteriormente. Na interacción comunicativa, considera-se a orientación argumentativa para reformulación do marco de cognición social, pois establece medios de inclusión de argumentos por medio da aceptabilidade ou rejeición.

O riso é, para uns, ruptura, transgressão que ocorre na e pela sociedade humana; para outros, é atenuación das normas de relacións éticas e comportamentais. O risível para Bergson (2001) é una característica humana, baseado nas definicións aristotélicas, de que o home é un animal que ri, e “o home é un animal que ri e faz rir”. O risível non é apenas da natureza humana, é da sociedade e da cultura. O home ri da resposta inesperada para o que había projetado em seus conhecimentos prévios.

O risível ocorre pelos enunciados lingüísticos que conduz o leitor-enunciatário a ativar conhecimentos vividos; este se depara ostensivamente com un dado novo, reformulando o que sabia e construindo o risível, que se constitui de representación, privilegiada pela história dos grupos sociais, das novidades, dos contrastes, dos estranhamentos, pois o humor resulta do contraste, estranheza e creación de novos significados.

Os resultados indican que os conhecimentos sociais/avaliativos são formados na inter-relação entre o individual e o social, reproducida no e pelo discurso, e pela cognición social, guiado pela cultura do grupo social no qual está inserido, apesar da diversidade e variabilidade dos valores e normas que regem a conduta dos individuos em contextos específicos. Segundo Thompson (2002), as normas que regem transações financeiras são também propensas ao escândalo, especialmente quando as transgressões envolvem séria desonestidade e corrupção, como no caso dos “atos secretos no Senado” tendo como seu maior representante o presidente do Senado e envolvendo o Sr. José Sarney. A título de exemplificación:

(1) TROPA DE CHOQUE RELATIVIZA ATÉ A DIFERENÇA ENTRE PÚBLICO E PRIVADO – OESP 09-11-2009 (A8 Nacional)

Falas revelam justificativas para erros cometidos e repúdio a questionamentos sobre temas polêmicos.

(2) O CHOQUE DA TROPA – OESP 09-08-2009 (Aliás)

Senado amigo – Após discurso em autodefesa, Sarney deixa o plenário acompanhado de dois dos seus mais inflamados defensores na Casa: Renan Calheiros e Fernando Collor.

A designação “tropa de choque” na manchete (1) é ressemantizada pelo conhecimento social representado pela força policial em ações para conter distúrbios. A ressemantização da designação incorpora outro valor pelo deslocamento do campo de atuação, assim, a prática política, a tropa de choque se refere ao grupo formado por Renan Calheiros, Fernando Collor e Sarney objetivando conter distúrbios de outra natureza. Apesar do escândalo provocado pelos atos se-

cretos, o grupo tenta minimizar o problema, incorporando o privado no público. Na manchete (2) temos a inversão de valores na própria manchete, pois a tropa de choque tem o objetivo de conter uma ação desencadeada por outros, neste caso, o choque da tropa é uma ação direta, intencional, que na expansão da notícia para a linha-fina é retomada como a autodefesa.

Para Thompson (2002:45) o escândalo se refere às ações ou acontecimentos que implicam um grau de ocultamento. Para ser um escândalo, uma ação ou acontecimento devem se tornar conhecidos de outros, ou outras pessoas devem acreditar e firmar, plausivelmente, que existam. Diferente da corrupção e do suborno, que podem existir quando outros não sabem a respeito deles, o escândalo é sempre, um caso "público". O escândalo não pressupõe apenas certo grau de conhecimento público, ele também pressupõe certo grau de desaprovação pública.

Fábulas de Esôfago: A linda história de Pollyana Sarney de PEDREIRA, Agamenon Mendes. O Globo, Rio de Janeiro, 21 mar. 2002, representa a situação sócio-política brasileira, mas precisamente, no Maranhão, onde se pode verificar a criatividade na narrativa de história de Agamenon M. Pereira ao retomar o fabulista grego Esopo, conhecido (dado), portanto conhecimento em circulação na sociedade. O autor ativa nos seus leitores a finalidade da moral na fábula, que traz um teor de conduta e ética. Agamenon tece as fábulas, o já sabido, o dado, promove uma expectativa no leitor que ao se deparar com as informações políticas-sociais, o novo, rompe com sua expectativa deflagrando, o inesperado e risível.

A narrativa traz humoristicamente o personagem de ficção Pollyana (criança simples, pobre e sonhadora), como conhecimento dado, indicando os estágios da vida de Pollyana Sarney e todas as condições que caracterizam o "reino encantado" de Sarney, a informação nova. A representação da personagem Pollyana na ficção e a outra personagem real tornam-se polares e risíveis, considerando a maneira intencional do cronista ao construir a história da Pollyana Sarney, pois a realidade é comparada com as histórias dos mundos possíveis que atenuam os compromissos por meio de "escândalos políticos".

Silveira (2008) trata do humor como processamento cognitivo das informações recebidas a partir do texto produto de narrativas, em que o enunciado linguístico entra na memória de trabalho e é processado de forma recursiva entre expansão e redução semântica dos sentidos globais. O risível resulta da ruptura de uma expectativa do leitor cuja informação constrói um contexto cognitivo. Assim, temos um esquema mental que estrategicamente é ativado para estabelecer intertextualidade entre Esopo x Esôfago X Sarney, a seguir:

Animismo de animais

Fábulas de Esopo

Lição de moral

Conhecimentos enciclopédicos <Intertexto>

Representação no texto

Fábulas de Esôfago

Ruptura

Ruptura: *Sarney* = ações como objeto de notícia do jornal.

A **notícia do jornal** representa o *fato noticioso* (ações do Sarney) e *comentário*: a maneira pela qual ele se representa no discurso. A representação que Sarney constrói de si no discurso "anima" valores negativos e transforma-os em positivos, por meio do risível, estabelecendo uma relação entre o animismo animal das fábulas e o animismo dos valores, representado pelo escândalo político.

O OESP tem como estratégia jornalística caracterizar alguns movimentos sociais por uma *designação* mais hierarquizada, uma vez que o público-leitor, no centro dos conflitos sociais, precisa de uma ordem no caos dos acontecimentos e o jornal presta esse serviço. Como o jornal-empresa está em constante interação, ocorre a interpenetração na representação do fato noticioso e de como é tratado no jornal e nas crônicas. Conclui-se que existem entre a designação e o referente designado, implícitos culturais, que são modificados pelos conceitos ideológicos e/ou culturais, para construir simbolicamente, os conhecimentos de mundo que são re-elaborados e passam a construir novos significados.

BIBLIOGRAFIA

- Bergson, H. (2001): *O riso, ensaios sobre a significação da comicidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Maingueneau, D. (2002): *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez.
- Pagliuchi Silveira, R. C. (2000): "Opinião, marco de cognições sociais e a identidade cultural do brasileiro: as crônicas nacionais". Em: Júdice, N. (org.): *Português língua estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos*. Niterói: Intertexto.
- Pagliuchi Silveira, R. C. (2009): "Um novo olhar para as narrativas de humor: os sentidos no cotidiano e na cultura". Em: Pires, L. C. (orgs.): *O texto em perspectiva*. Sergipe: EDUFS.
- Thompson, J. (2002) *O escândalo político: Poder e Visibilidade na Era da mídia*. São Paulo: Vozes Editora.
- Van Dijk, T. A. (1990) [1980]: *La noticia como discurso – Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Van Dijk, T. A. (1997): *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Van Dijk, T. A. (2000) *El discurso como interacción social – estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*, Vol. 2. Barcelona: Gedisa Editorial.

ELEMENTOS DE UN NUEVO TRATADO DE PROSODIA

Heinrich Graffmann

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” /
Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Alemania)

hgraffmann@t-online.de

En este trabajo no vamos a definir qué es prosodia ni qué relación tiene con la fonética. En las discusiones entre especialistas se está de acuerdo en que abarca principalmente melodía, acento, ritmo, es decir los suprasegmentales, y de esa manera cada uno de los sonidos se realiza correctamente solo según el patrón de entonación correcto. Esto, a su vez, significa que los elementos prosódicos deben ser el punto de partida para el aprendizaje fonético.

El objetivo de las clases de prosodia debe ser la aplicación y la interpretación consciente de los elementos prosódicos en el proceso comunicativo. En el transcurso de un curso de idiomas, el alumno debe afinar su percepción de las características prosódicas de tal manera que cuente cada vez más con todos los instrumentos de la prosodia. No se trata aquí de imitar oraciones previamente oídas. La competencia prosódica es la capacidad de tomar decisiones prosódicas de acuerdo con una situación determinada.

En la práctica un nuevo rol de la prosodia está en el aire. Un análisis a fondo de los libros de gramática, didáctica y enseñanza que se encuentran en el mercado demostró que solo en los libros más actuales de gramática se trata la prosodia de manera más o menos completa. En los libros de didáctica y de enseñanza los baches son grandes. En esta exposición me referiré a ello con mayor detenimiento.

Después de haber trabajado durante muchos años en la problemática de la prosodia con especialistas de universidades e institutos, quisiera exponer algunas reflexiones importantes para definir una prosodia actual. He sintetizado estas reflexiones en siete puntos.

LENGUA HABLADA

Por supuesto: la fonética, y con ello también la prosodia, es una categoría de la lengua hablada y no de la lengua escrita. Además, recién desde hace pocos años se cuenta con investigaciones importantes en relación a la lengua hablada. En la enseñanza de lenguas extranjeras es corriente hoy en día que todavía se utilicen ejercicios prosódicos basados en materiales de lengua escrita

y que estos ejercicios se practiquen en forma de oraciones aisladas. Al pasar a la lengua efectivamente hablada, los docentes tienen que dejar de lado la regla de que la comunicación sucede con oraciones que tienen sujeto y predicado. El estudio prosódico se realiza en enunciados que hasta podrían consistir en una sola palabra. Estos enunciados deben ser contextualizados, ya que el recorrido prosódico puede diferir según la situación. Respecto a esto habría que ver si los libros de enseñanza utilizan para la prosodia textos orales definidos situacionalmente.

Con una colega segmenté los enunciados de la banda sonora de una película policial (*El Presidente*) y los clasifiqué. Los enunciados clasificados cumplen con la condición de pertenecer a la lengua hablada y de estar contextualizados, dado que los ejercicios prosódicos sin contexto no tienen sentido. De esta forma elaboramos un pequeño corpus de enunciados, que sirve para demostrar fenómenos prosódicos.

PRINCIPIO FONOLÓGICO

En fonética es corriente describir los elementos fonéticos y prosódicos, y su realización. Los contrastes juegan un papel importante: alto-bajo, largo-corto, rápido-lento, abierto-cerrado, etcétera. El alumno aprende a *articular* la lengua oral.

Pero desde la perspectiva de la fonología depende que todos estos elementos sean entendidos en su función. Los elementos son medios para realizar las intenciones del que habla. Las reglas prosódicas están en primer lugar para decirle al alumno cuándo y por qué algo se dice así y no de otra manera, así, por ejemplo, cómo un hablante le hace saber al oyente mediante la prosodia que le ha entendido, por ejemplo con la interjección “hm”, manteniendo la melodía. En los libros de enseñanza tradicionales apenas se esboza la intención.

ESTRUCTURA INFORMATIVA

Acentuación del foco

Parte del inventario de la prosodia es el hecho de que el *foco* es el que tiene el acento más fuerte en la oración. El foco contiene el núcleo del enunciado; lo que el hablante quiere transmitir. En general se habla del acento oracional. En alemán *Satzakzent*.

Ejemplo:

Mein Auto hat eine Panne

(Mi auto se descompuso).

El acento principal está en “*Panne*”.

El foco en esta perspectiva, es decir la prosódica, se determina por la fuerza de la acentuación, o sea según una categoría prosódica y no según una categoría gramatical.

En muchos libros de enseñanza encontramos ejercicios de acentuación del foco que son partes importantes de la prosodia. Se acentúa la parte más importante de la oración, aquello que le importa al hablante. Si nuestros alumnos, antes de dar lectura a un texto, subrayan el foco de cada oración y después lo leen realzando al foco, el texto se vuelve mucho más comprensible para los oyentes.

Además, también se acentúa el tópic, el cual indica la cosa de la que se trata.

Ejemplo:

Mein Auto (hat eine Panne).

El tópic es “*Mein Auto*”.

Las últimas investigaciones en relación a tópic y foco hicieron notar un aspecto que es muy interesante para la enseñanza de idiomas: la comprobación de que en el tópic hay un ascenso del tono, mientras que en el foco el tono desciende.

Mein /Auto hat eine Pan\ne.

Esta comprobación nos permite a su vez entender el ascenso del tono como una marcación del tópic y el descenso del tono como una marcación del foco. La prosodia nos ayuda a identificar los fenómenos gramaticales tópic y comentario. El oyente se da cuenta mediante la entonación de qué se trata y qué se dice de la cosa. Con ello obtiene una importante ayuda de comprensión.

Modalidad oracional

En relación a la estructura informativa, se diferencia entre las distintas realizaciones prosódicas de las diferentes clases de oraciones, por ejemplo, entre oraciones enunciativas e interrogativas. Las oraciones enunciativas tienen una entonación final, con la que se indica que la melodía desciende al final.

Ejemplo:

Mein Auto hat eine PAN\ne.↘

(Mi Auto se descomPU\so.↘)

Las reglas de entonación de los tipos de oraciones se encuentran en muchos libros de enseñanza. Pero se demostró que muchas de estas reglas se contradicen. Por ejemplo, la oración interrogativa iniciada con una partícula (en alemán se distinguen diferentes formas de interrogar):

Wie *OFT* hast du ihn gesehen?↘

(¿Cuántas veces lo has visto?↘)

Aquí la voz desciende hacia el final, igual que en la oración declarativa.

Pero cuando el hablante quiere transmitir un mayor interés por el interlocutor la voz sube en vez de bajar al final.

Wie *OFT* hast du ihn gesehen?↗

(¿Cuántas veces lo has visto?↗)

Este fenómeno en la literatura sobre fonética se llama *Kontaktintonem*.

De la misma manera, se va con la voz hacia arriba cuando se espera del oyente una respuesta determinada.

Con esto queda comprobado que la regla que fija que en alemán las oraciones interrogativas con partícula tienen una entonación terminal, no es general. Esto no significa que sea incorrecta y que no se la deba seguir enseñando. Pero el profesor debe ser consciente de que también hay otras melodías para la oración interrogativa. En lingüística se habla en este caso de *prosodische Prototypen* (prototipos prosódicos). Enseñar las otras formas melódicas es también una reivindicación para nuestros libros de enseñanza, ya que de lo contrario, los alumnos encuentran contradicciones en nuestro sistema de reglas.

RELACIÓN HABLANTE-OYENTE

Ejemplo 1

En la película policial mencionada más arriba, la inspectora le dice a un colega:

“Das ist MEine Entscheidung”.

“Esta es MI decisión”.

A partir del contexto sabemos que el colega quiere imponer otra opinión. Al acentuar *meine* queda claro que en este caso es la decisión de ella la que vale y no la del colega.

Con la acentuación neutral se hubiera puesto el acento en la palabra decisión.

“*Das ist meine EntSCHEldung*”.

O sea: “Esta es mi deciSIÓN”.

Respecto de la relación hablante-oyente tenemos en el enunciado “*Das ist MEIne Entscheidung*” un adelantamiento del foco. Entonces es necesario aclarar cuándo la acentuación neutral es reemplazada por la focalización.

Ejemplo 2

Hablante 1: “*Du hast dem Professor das Buch noch nicht zurückgegeben*”.

(“Aún no le has devuelto el libro al profesor.”)

Hablante 2: “*Ich HAbE es zurückgegeben*”.

(“Yo se lo HE devuelto.”)

Al acentuar el verbo *haben* la hablante 2 dice que el enunciado de la hablante 1 no es correcto y que aquella, a su vez, tiene razón. Esta acentuación del verbo también se denomina *Verumfokus* (foco veritativo), juega un rol en muchas conversaciones y es un elemento del análisis conversacional.

Ejemplo 3

Una turista le pregunta a una persona en un café:

Sind sie eine HEIdelbergerin?↘

(¿Es usted cordobesa?↘)

Ella espera una respuesta breve: “sí” o “no”. Si la turista sube con la voz al final de la siguiente pregunta, está esperando que su interlocutora no responda solamente por sí o por no, sino que la respuesta sea más completa, contando algo más de sí misma (ejemplo tomado de Peters et al. 2009):

Sind sie eine HEIdelbergerin?↗

(¿Es usted cordobesa?↗),

Los ejemplos 2 y 3 son situaciones descritas detalladamente en los libros de gramática y en estudios lingüísticos, pero que hasta el momento, aunque representan medios de expresión esenciales para la competencia comunicativa, no han sido tomados en cuenta por los didactas de la lengua.

DISCURSO EMOCIONAL

La relación entre hablantes y oyentes viene acompañada siempre por reacciones afectivas. Según cuál sea la relación de ambos entre sí, varían la figura prosódica. La didáctica de lenguas extranjeras ignora ampliamente este hecho y prefiere el discurso objetivo y neutral. Pero se puede poner absolutamente en duda de que exista un discurso objetivo y neutral en la comunicación cotidiana. Ya hace muchos años que existe el pedido de admitir el discurso emocional en clase, pero en la práctica se lo encuentra muy pocas veces.

El discurso emocional está relacionado normalmente con un aumento de tensión en el sistema de articulación, que se manifiesta, por ejemplo, en un cambio en la distribución de los acentos al pronunciar. Tales tensiones son percibidas por la otra parte como expresión de emociones. Además, las emociones repercuten en la expresión del rostro, en los gestos y ademanes. Los elementos prosódicos para expresar emociones son los acentos, la entonación, la velocidad al hablar, el ritmo, las pausas, el tono y el timbre de la voz. Así, por ejemplo, la tristeza se caracteriza por el tono bajo de voz, hablar lento y estiramiento de algunas sílabas.

Ejemplo:

Ich denke viel an ihn

Hablado lento, con pausas, fuerte acento en *denke*, *viel*, *ihn*.

Al describir las llamadas emociones básicas, la mayoría de los autores se refieren a las categorías de entonación, acentos, tiempo. Con ayuda de estas tres categorías se pueden describir y practicar formas emocionales de expresión también en las clases de lengua. El habla emocional dinamiza la enseñanza y ayuda a que la situación comunicativa se transforme en auténtica.

ESTRUCTURACIONES RÍTMICAS

La secuencia de los acentos rítmicos con intervalos constantes, llamada isocronía, es típica de la lengua alemana, a diferencia de la lengua española, que es una lengua silábica. Este llamado *staccato* es reconocido también por los foráneos como típicamente alemán. Los alumnos que no han aprendido el ritmo alemán que cuenta los acentos, siempre serán reconocidos como

hablantes de lengua extranjera. El capítulo de los ritmos contiene temas como los grupos de entonación, acentos rítmicos, pausas, velocidad al hablar. Se sabe que según la velocidad al hablar, varía el número de acentos rítmicos. La gama de ejercicios rítmicos es infinita. El hecho es que los ejercicios rítmicos dinamizan extremadamente las clases de lengua extranjera y libera la oralidad del hablar palabra por palabra. Los ejercicios para hablar rítmicamente son importantes en todos los niveles de aprendizaje. Llama la atención que el tema del ritmo tenga un papel menor en muchos libros de didáctica, aunque en realidad tiene una larga tradición.

CONCLUSIÓN

Es deseable un nuevo tratado de prosodia. Escribirlo es una tarea difícil, sobre todo porque intervienen varias disciplinas: pragmática, acústica, morfología, sintaxis, léxico, etcétera. Lo que expuse anteriormente debería contribuir a aclarar algunas de las condiciones necesarias para lograr tal objetivo.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Peters, J. / Fabricius-Hansen, C. / Gallmann, P. / Eisenberg, P. / Fiehler, R. (2009): *Duden - Die Grammatik, Band 4. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Mannheim: Bibliographisches Institut.

Por razones de espacio el autor ha decidido no agregar una bibliografía detallada, la cual no obstante puede encontrarse en <www.heinrich-graffmann.de>.

Última publicación sobre el tema

Moroni, M. / Graffmann, H. / Vorderwülbecke, K. (2010): "Überlegungen zur Prosodie im Bereich DaF". En: *Info Daf. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 1, 37, pp. 21-40.

UNA COMPLEMENTACIÓN DIDÁCTICA VIRTUAL INNOVADORA PARA LITERATURAS EN LENGUAS HISPÁNICAS, PRECOLOMBINAS Y PORTUGUESA

Elsa Beatriz Grillo

Universidad Nacional del Nordeste

Facultad de Humanidades

elsagrillo@yahoo.com.ar

Lucía Isabel Muñoz

Universidad Nacional del Nordeste

Facultad de Humanidades

mu_lucia@yahoo.com.ar

INTRODUCCIÓN

En este trabajo –que forma parte de un proyecto de investigación educativa virtual más amplio– y en esta oportunidad, nos proponemos referir el estado de situación de la implementación de la propuesta de complementación didáctica virtual, que se está llevando a cabo en tres asignaturas del Área de Literaturas Hispánicas del Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste iniciado durante el ciclo lectivo 2006.

En ese momento, a partir del trabajo conjunto que se venía llevando a cabo, desde Literatura Española I, Literatura Española II y Literatura Iberoamericana I, tres asignaturas del área, se solicitó al Equipo Técnico del Programa de UNNE-Virtu@I, una capacitación para quienes integramos los equipos docentes de las cátedras.

El Programa de UNNE-Virtu@I tiene como objetivo general brindar servicios para diseño, desarrollo, implementación y puesta en marcha de propuestas de Educación a Distancia (EaD), provenientes de instancias internas de la Universidad y de Organismos externos a ella.

La inquietud inicial de nuestras asignaturas de Literaturas hispánicas fue el de incorporar nuevas tecnologías informáticas y de comunicación a sus espacios académicos, a partir de la creación de sitios virtuales que permitieran a sus alumnos estar en contacto permanente, sin restriccio-

nes de horarios ni de espacios físicos, con el material de estudio y con cuestiones disciplinares específicas de cada una de las asignaturas.

ANTECEDENTES

Cabe señalar aquí, que esa solicitud de capacitación era consecuente con el trabajo de investigación que se venía realizando desde el año 2002, dentro del ámbito disciplinar de las mencionadas literaturas, en razón de que, de manera sistemática y permanente, se trabajaba con páginas Web y con revistas especializadas en literatura española e iberoamericana.

Por ello, se pensó en la implementación de una herramienta que posibilitara: a) una máxima utilización de la producción específica que estaba disponible en la red, y b) la factibilidad de incorporar información de esas páginas como bibliografía de cátedras, para que los alumnos pudieran utilizarla.

LA RELACIÓN INTERCÁTEDRAS Y LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Volviendo al objetivo inicial, como trabajo previo del área, se había planteado la siguiente cuestión: cómo se establecería la relación intercátedras entre las tres asignaturas (todas se ubican en el Ciclo Intermedio de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras).

Por ello, en lo relativo a los niveles, teniendo presente que Literatura Española I corresponde al Segundo nivel e Iberoamericana I y Española II, al Tercero; se resolvió que Literatura Española I debía constituirse en un insumo para las otras dos, en virtud de que su abordaje se inicia con la producción del Renacimiento.

Luego, Literatura Iberoamericana I comienza con la reflexión acerca de la cosmovisión de los hombres que protagonizaron el descubrimiento y la conquista de América en el siglo XV, que será con posterioridad, la que dará origen a las letras peninsulares trasladadas al Nuevo Continente, en donde se producirá el *mestizaje*; el cuál a su vez dará origen a la Literatura Iberoamericana.

Y por su parte, Literatura Española II recibiría los aportes de las dos literaturas antes tratadas. Por cuanto, el trabajo intercátedras debía realizarse de manera gradual y coordinada.

De modo simultáneo, los equipos docentes de las tres asignaturas asumieron el compromiso de elaborar planes de actividades que se pudieran articular con los de las otras dos cátedras que iniciaban esta experiencia innovadora.

PRIMERA IMPLEMENTACIÓN APLICADA A LITERATURA ESPAÑOLA I

Para el diseño del aula virtual de Literatura Española I y su primera implementación, se tuvo en cuenta que la propuesta de complementación virtual para las tres asignaturas no suponía reemplazar las clases presenciales por el sistema de Educación a Distancia, sino que se pretendía servirse de él, para ofrecer a los alumnos un espacio virtual complementario que les permitiera, a partir de la interacción con los docentes-tutores y con sus pares de alumnos, construir sus propios saberes de manera autónoma pero no aislada.

Por ello, y en función de la gradualidad, que ya ha sido mencionada, no se aplicaron todas las opciones que ofrecía el aula, sino solo una selección de esas: a) se realizaron dos foros sobre temas específicos que permitieron calibrar la elaboración crítica que cada alumno había logrado construir sobre la propuesta de la cátedra; b) se realizaron actividades de práctica con las consiguientes devoluciones individuales de los docentes-tutores y las reelaboraciones por parte de los alumnos; c) se incluyó material de estudio elaborado por los docentes de la cátedra; d) se incluyó un apartado sobre dudas las disciplinares más frecuentes; e) se incluyó un calendario de actividades.

AUTO-EVALUACIÓN DE LA PRIMERA IMPLEMENTACIÓN

La implementación de la propuesta en Literatura Española I durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2007, incluyó una autoevaluación que sirvió como insumo para la continuación de la actividad de complementación en los ciclos académicos subsiguientes y para articular las actividades con otras dos Literaturas.

IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA EN LITERATURA IBEROAMERICANA I

Antecedentes intracátedra

Para los ciclos lectivos correspondientes a los años 2006 y 2007, el equipo docente de Literatura Iberoamericana I había diseñado y elaborado un material pedagógico innovador que constaba de Bibliogramas impresos para cada unidad del programa, a los que acompañaban y complementaban otros registros de archivos de información elaborados en soportes magnéticos (CD).

En el mencionado material, se registraba toda la bibliografía de consulta obligatoria para el trabajo de cátedra, como así también, la de consulta opcional para cada uno de los temas del programa vigente en esos años.

Cabe destacar que la incorporación de los soportes magnéticos como herramienta de uso didáctico, posibilitó almacenar bibliografía crítica, textos de lectura obligatoria y otros textos electrónicos, que desde perspectivas tales como, la historia del arte, la filosofía, la historia, la sociología, enriquecieron notablemente las lecturas formativas de los cursantes de la materia.

Y en preciso señalar también, que el valor de ese material didáctico elaborado por el equipo docente, residía en que reunía textos de bibliotecas virtuales reconocidas, a los que los alumnos cursantes no tenían acceso por diversas causas, tales como, ediciones agotadas, inexistencia en el medio, costos, o bien, por el escaso conocimiento relacionado con la búsqueda y el acceso a los sitios virtuales mencionados.

Implementación (ciclos lectivos 2008, 2009 y 2010, en proceso)

Durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2008 se implementó el aula virtual para Literatura Iberoamericana I y nos es posible afirmar que desde el inicio de su implementación las distintas Secciones del Campo Virtual resultaron de gran utilidad para el dictado de la cátedra.

Cabe destacar que en el Equipo de la Cátedra Literatura iberoamericana, la Docente Auxiliar acredita el título de Profesora en Portugués, cuestión que permitió trabajar con bibliografía de autores brasileños de los siglos XVII a XIX; que la alumna adscripta, cuyas responsabilidades académicas según el Reglamento de Adscripción (Resolución N° 089 / 09-CS), hacen que tenga a su cargo, bajo la dirección de la Profesora Adjunta a cargo, el desarrollo de clases teórico-prácticas y tutoriales en el aula virtual, aborda el método hermenéutico en Mitologías Comparadas de las Culturas Precolombinas y que el alumno pasante, bajo la dirección de la Profesora Adjunta a cargo del dictado de la cátedra, desarrolla como temática de investigación el Pensamiento Indígena Americano en las expresiones literarias, específicamente en la lírica. Es en virtud de ello que se entrecruzan en nuestro trabajo permanente, sistemático y cotidiano textos en portugués y sus traducciones, así como también otros pertenecientes a las culturas precolombinas en lenguas mayenses, quechua y náhuatl y sus traducciones.

En lo referente a la fase operativa, en la Sección Contenidos, se colocó el programa de la cátedra y todo el material de lectura obligatoria; en Otros Documentos, la bibliografía ampliatoria, en la Sección Sitios, los enlaces a páginas Web; en las Secciones Calendario y Noticias se establecen las fechas de los eventos importantes (entregas de trabajos prácticos, parciales, exámenes finales, realización de foros), y la sección Foros se utiliza para que los estudiantes intercambien entre ellos y con los docentes-tutores información, reflexiones y/o conclusiones.

Las innovaciones didáctico-pedagógicas que se incorporan en el dictado de la cátedra, a partir de la propuesta de complementación virtual, son entre otras:

- a. Las Tutorías virtuales, que tiene la finalidad de que los alumnos puedan hacer consultas sobre dudas o inconvenientes que les pueden surgir frente a sus procesos lectura del material (comprensión), o durante la realización de algún práctico (producción).

Para las tutorías se utilizan las Secciones Contactos y Mensajería Interna, y Chat para comunicarse con los alumnos y resolver sus dudas. También la sección Foros resulta útil para convocarlos a intervenir y expresar sus dificultades.

- b. Las evaluaciones virtuales, que suelen consistir en elaboraciones de proyectos de investigación sobre algún tema convocante; resolución de guías de estudio, cuyas respuestas deben ser el producto de procesos de reflexión y análisis sobre diferentes temáticas que propone el programa de la cátedra; trabajos grupales, etcétera.

En estos casos, las consignas del trabajo se colocan en la Sección Contenidos y los alumnos deben descargarlas, elaborarlas y luego enviarlas a los docentes-tutores a través de la Mensajería Interna. Una vez corregidos los trabajos, se notifica a los alumnos, en la Sección Noticias la fecha en que estarán disponibles en el campo Virtual. A su vez, las calificaciones obtenidas por cada alumno se publican en Calificaciones.

- c. Devoluciones grupales e individuales: Posteriormente a que las calificaciones se han volcado a la Sección Calificaciones y se ha notificado a los alumnos acerca de su disponibilidad en Noticias, se realizan, sistemáticamente, devoluciones grupales y/o individuales a los alumnos.

La acción citada se hace posible (y resulta muy útil) gracias a las Secciones Contactos, para las devoluciones grupales y Mensajería Interna, para enviar mensajes individuales a cada alumno. Estas devoluciones han sido altamente gratificantes tanto para los alumnos como para los docentes porque permite realizar explicaciones más exhaustivas de cada cuestión evaluada.

Evaluación integral

Durante y finalizados los dictados de la asignatura en los ciclos lectivos 2008 y 2009 se revisaron las fortalezas y las debilidades que se fueron detectando, y se autoevaluó la oferta que se había presentado, en cada una de sus fases, su planificación, su diseño, su desarrollo y los resultados que se obtuvieron.

Se considera que dicha evaluación ha sido integral, en razón de que contempló aspectos cuantitativos y cualitativos, que posibilitaron tener una visión de totalidad. En lo que refiere a aspectos cuantitativos, a través de las planillas de avance se realizó un seguimiento detallado de las acciones de los alumnos. Ese seguimiento permitió conocer el grado de descarga de los contenidos que realizó durante el cursado cada uno de los estudiantes. A su vez, a partir de la planilla de calificaciones (información numérica), se cotejó el rendimiento de cada alumno.

En lo relativo a los aspectos cualitativos, para valorar lo realizado durante el cuatrimestre, los aspectos que se tuvieron en cuenta, en relación a las actividades de los estudiantes, fueron la

participación en el aula virtual, que pudo apreciarse a partir de las intervenciones en los foros, la mensajería interna, la publicación de noticias y/o sitios, entre otros.

CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, se señala que se cree haber logrado los objetivos que se habían fijado alcanzar con la implementación de esta propuesta. A modo de ejemplo y para cerrar esta presentación solo se mencionaran aquí algunos:

- *Establecer un nexo de interacción vertical (docente/alumno) y horizontal (alumno/alumno), que facilite la comunicación sin restricciones temporales ni espaciales.*

Dicho objetivo ha sido alcanzado, porque al utilizar, por ejemplo, la Sección de Mensajería Interna, además de permitir la comunicación entre docentes y alumnos, se facilita la adaptación de la enseñanza a cada uno de los estudiantes.

- *Acompañar al alumno en forma permanente y personalizada en la construcción de sus saberes.*

Al utilizar la Sección Otros Documentos (además de la de Contenidos), se promueve el aprendizaje de los alumnos y se los asiste para que construyan sus saberes; en virtud de que se les permite acceder a archivos diversos (de audio, videos, animaciones, etc.); también la Sección Sitios ofrece (a los docentes y alumnos tutores) la posibilidad de remitir a los cursantes, de manera orientada, hacia todo el mundo de la red.

- *Incentivar el desarrollo del aprendizaje autónomo, pero en redes de información.*

Se piensa, además, que el espacio que brindan los Foros, posibilita compartir experiencias individuales, para construir un conocimiento grupal y aprender desde la colaboración y la cooperación. También, que las secciones Noticias y Calendario, resultan de gran utilidad cuando se utilizan de manera paralela (cuando se notifica algo a través de una noticia redactada y además, se la ubica en el calendario para facilitar su identificación).

BIBLIOGRAFÍA

- Da Cunha, M. I. (1998): “Aula universitaria: innovación e investigación”. En: *Universidad futurante: producción de la enseñanza e innovación*. Buenos Aires: OPFyL, UBA.
- Grau, J. E. (2002): *Educación a distancia en la República Argentina*. Buenos Aires: FUNDEC.
- UNNE-Virtual: *Guía de Elaboración de Materiales Didácticos - 01*.
- UNNE-Virtual: *Guía de Elaboración de Materiales Didácticos - 02*.
- UNNE-Virtual: *Guía de Elaboración de Materiales Didácticos - 03*.
- UNNE-Virtual: *Guía de Elaboración de Materiales Didácticos - 04*.

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN

Paula Grosman

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

paula.grosman@grosmanrogante.com

Alejandra Rogante

ENS en Lenguas Vivas “Sofía Broquen de Spangenberg”

alejandra.rogante@grosmanrogante.com

Desde que nos iniciamos como estudiantes de traducción hasta nuestros primeros años como docentes en ese mismo campo, aprendimos y enseñamos que la traducción es un pasaje de una lengua a otra. Es la reexpresión de un mensaje originalmente escrito en una lengua para que los hablantes de otra lengua puedan acceder a él. Sin embargo, con el paso de los años nos dimos cuenta de que estábamos haciendo demasiado hincapié en la idea de transferir, de trasladar, y que dábamos por sentado que nuestros alumnos ya sabían *leer y escribir*. Por supuesto que sabían, ¿pero estaban preparados para leer y escribir como traductores? Algunos sí, aunque no todos.

Si bien muchas de las ideas que desarrollaremos resultarán familiares para los docentes de traducción, en esta oportunidad las retomaremos en el marco de un enfoque diferente de la traducción, basado en la lectura y la escritura.

En el contexto de la Residencia de la carrera de Traductorado de Inglés del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” (cátedra Odriozola), accedimos a textos escritos por la Doctora en Psicología de la Educación Paula Carlino y a otros que se tradujeron al español a su pedido. En ese material se trabaja sobre el concepto de alfabetización académica como una respuesta a las dificultades que presentan los alumnos universitarios a la hora de leer y escribir según las exigencias de culturas discursivas específicas (Carlino 2005). En distintas universidades del mundo, los docentes observaron que a sus alumnos les costaba comprender los textos que tenían que leer para las distintas materias y que también les resul-

taba difícil expresarse por escrito según las convenciones de cada campo. Lo mismo veíamos nosotras en la práctica cotidiana de la enseñanza de la traducción.¹

Haciéndonos eco de las conclusiones de los especialistas en alfabetización académica, comprendimos que tal vez nosotros, los docentes de traducción, podíamos orientar a nuestros alumnos en el camino de una nueva alfabetización que contemplara la posibilidad de volver a aprender a leer y escribir, pero específicamente para traducir.

Entonces comenzamos a pensar en estrategias de enseñanza que promovieran esa forma de alfabetización, para lo que nos preguntamos: ¿cómo lee y cómo escribe el traductor?

En primer lugar, consideramos que la lectura del traductor tiene dos fines esenciales: la comprensión del mensaje y su reexpresión en otra lengua. El traductor nunca puede leer “inocentemente”, si es que existe la inocencia a la hora de leer, sino que debe estar atento a las ideas principales y secundarias, a la coordinación de las distintas partes del texto y su coherencia, a las estructuras gramaticales, a los aspectos léxicos, a la intención explícita o implícita del autor y, a veces, a la intención del solicitante de la traducción, que no suele ser quien produjo el original.

Un ejercicio habitual es proponer a los alumnos algunas preguntas que orienten la lectura:

- ¿Qué tipo de texto es (informativo o expresivo, siguiendo a P. Newmark)?
- ¿Qué comunica? ¿Qué ideas aparecen como secundarias al mensaje principal?
- ¿Cómo comunica: apelando al lector, argumentando o simplemente brindando información objetiva?
- ¿Qué elementos del texto permiten inferir lo anterior?
- ¿Qué asociaciones pueden establecerse entre este texto y otros, y entre este texto y el mundo exterior (la historia, la cultura, etcétera)?

También es importante anticiparse a las dificultades que tal vez surjan al traducir; esas dificultades pueden encuadrarse en tres planos:

- *Semántico*: ¿Se comprende todo el texto? ¿Es difícil de reexpresar?
- *Léxico*: ¿Qué vocablos o términos son desconocidos? ¿Cómo afectan a la comprensión del mensaje del texto? ¿Qué fuentes podrían consultarse para realizar la investigación terminológica necesaria?

¹ La práctica de la traducción que abordamos aquí es del inglés a nuestra lengua materna, el español.

- *Sintáctico*: ¿Qué estructuras pueden ser problemáticas? ¿La sintaxis es sencilla o compleja? ¿Habría que reproducir ese tipo de sintaxis en la traducción?

Un ejercicio que empezamos a aplicar en clase recientemente consiste en pedir a los alumnos que lean con atención un texto en inglés modificado previamente *ad hoc*. Los cambios introducidos son errores o alteraciones en la cohesión y la coherencia del texto. El objetivo es que los alumnos “afinen” su comprensión lectora detectando esas fallas. También es posible utilizar un original en español. Aunque ese texto no se traducirá posteriormente, la lectura detallada, la detección de los cortocircuitos y su resolución contribuyen a desarrollar las habilidades necesarias para revisar la propia producción, el texto traducido. En este caso, los alumnos leen para escribir mejor. Si bien los cambios que se introducen en el texto a los fines del ejercicio son mínimos, afectan el sentido del mensaje original, y esto obliga a los alumnos a mirar el bosque y no solo el árbol. Es un verdadero trabajo forestal.

Luego de la lectura minuciosa, llegamos al momento de traducir, esa forma de escritura tan especial en la que no solo vestimos con nuestras palabras las ideas de otro, sino que creamos, combinando inteligencia con inspiración.

Ahora bien, ¿cómo ayudamos a los alumnos a reformular un original, a escribir como traductores? ¿Qué herramientas podemos ofrecerles para redactar bien en su propia lengua? Empecemos por repasar una serie de puntos que facilitarán la escritura:

- Apuntar a la mayor corrección posible en el uso de la lengua escrita: cuidar la sintaxis, la ortografía, la puntuación. En ese sentido, recomendamos pensar la normativa como una gran red de contención, que a veces puede estirarse y flexibilizarse, pero que siempre debe estar presente.
- Buscar la naturalidad del texto. Se debería apuntar a que el texto traducido fluya como si hubiese sido escrito originalmente en la lengua de la traducción.
- Ser precisos en la reproducción del mensaje. La traducción debe decir, o callar, todo lo que el original dice, o calla. Y esto se aplica también al efecto. Aunque a veces parezca una misión imposible, la traducción debería causar en el lector del texto meta el mismo efecto que el original en su lector.
- Verificar que las oraciones no sean exageradamente largas. Así, el lector no necesitará releer fragmentos enteros que lo confunden por la extensión de las oraciones y la presencia excesiva de subordinadas e incisos. El equilibrio entre párrafos a lo largo del texto también aporta claridad.
- Utilizar conectores para lograr cohesión y coherencia, sin abusar de ellos.

- Como en la lectura, que el árbol no impida ver el bosque: que la búsqueda de la palabra o la frase “perfecta” no atente contra el sentido de todo el texto.

Un ejercicio que da buenos resultados es pedirles a los alumnos que antes de escribir su versión elijan una o dos oraciones del original que les resulten difíciles, las releen con detenimiento y luego verbalicen en voz alta el sentido en español. No llega a ser una *on sight translation*, pero se le acerca. Este simple ejercicio tiene la virtud de ayudar al alumno a “desprenderse” del original y lograr mayor naturalidad en español. Incluso es una práctica útil cuando se han encontrado y marcado errores tras haber traducido el texto. Volver al original e intentar una traducción oral ayuda al alumno a corregir su propia versión. Claro que este tipo de ejercicios deberá complementarse con los tendientes a que el alumno alcance el equilibrio entre lo natural y lo fiel en la traducción.

Otro ejercicio sencillo y útil es proponer la producción de una síntesis en español a partir del original con el que se está trabajando. Los alumnos deben redactar un texto que concentre las ideas principales de ese original. El ejercicio tiene un doble propósito: poner a prueba la comprensión e interpretación del alumno —este sería un caso en el que el alumno escribe para leer mejor— y acercarlo a la traducción desde la producción de un texto propio. Una variante de este ejercicio consiste en producir un texto breve a partir de un relato oral de un alumno.

También es posible trabajar con textos relacionados, utilizando el original como puntapié para la escritura de un texto similar o asociado. Así, si el material para traducir es un artículo periodístico, la consigna puede ser escribir en español una carta de lectores a la publicación en cuestión. Otras posibilidades son tomar algunas palabras o frases del original para crear luego hipervínculos, partiendo de la noción de hipertexto, o pedirles a los alumnos que piensen en un hecho conectado con el artículo y creen una noticia sobre ese hecho.

Para no perder de vista el objetivo principal de las materias de traducción, que los alumnos traduzcan tanto como sea posible con la supervisión de un traductor experimentado como es el docente de traducción, los ejercicios propuestos pueden intercalarse en la planificación de modo de no interferir con la práctica en traducción. Además, para hacer hincapié en la mirada global e integradora que debe aplicar el traductor a todo su trabajo, da muy buenos resultados seleccionar para los distintos ejercicios de lectura y escritura material que guarde relación directa en cuanto a su contenido con los textos que se traducen en la materia. Por ejemplo, en la primera parte de una clase en la que se trabaje con la traducción de un texto sobre la contaminación ambiental podría plantearse un ejercicio de identificación de problemas de cohesión y coherencia a partir de un artículo periodístico que comente el conflicto por el bloqueo del Paso Internacional Gualeguaychú-Fray Bentos.

Estamos convencidas de que combinar los enfoques tradicionales para la enseñanza de la traducción con esta nueva mirada basada en la “alfabetización traductora” puede ayudar a los alumnos a integrar las diferentes competencias inherentes a la traducción y a superar ciertos obstáculos que se interponen en su recorrido académico.

BIBLIOGRAFÍA

- Baker, M. (1992): *In Other Words*. Londres: Routledge.
- Carlino, P. (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad – Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2007): *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Di Marco, M. (2006): *Taller de corte y corrección*. Buenos Aires: Debolsillo.
- García Negroni, M. M. (coord.) / Pégola, L. / Stern, M. (2006): *El arte de escribir bien en español: Manual de corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Grosman, P. / Rogante, A. (eds.) (2009): “Cuatro tramas: orientación para leer, escribir, traducir y revisar”. Buenos Aires: edición de autor.
- Orellana, M. (1987): *La traducción del inglés al castellano – Guía para el traductor*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Steimberg, A. (2006): *Aprender a escribir. Fatigas y delicias de una escritora y sus alumnos*. Buenos Aires: Aguilar.

EN BÚSQUEDA DE UN LUGAR PROPIO

ROMESH GUNESKERA Y LA LITERATURA DEL “TERCER LUGAR”

Yael Alejandra Hasbani

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

yaelhasbani@hotmail.com

En el cuento “A House in the Country”, escrito por el autor Romesh Gunesequera, Ray vuelve a su Sri Lanka natal después de haber vivido en Londres y se encuentra con una patria y un hogar muy diferentes a lo que su imaginación había construido. Sri Lanka se ve inmersa en problemas políticos, abatida por ataques terroristas, subyugada por la violencia. Junto con Siri, su ayudante devenido en confidente, Ray intentará reconciliarse con su pasado y presente, rellenando los silencios con intentos fallidos por comunicarse y esforzándose por construir un nuevo hogar, donde los dos puedan sentirse a salvo y sentir que les pertenece.

De un modo similar, los alumnos de lenguas extranjeras definen constantemente sus construcciones de “patria” y “hogar”. Metafóricamente, ellos dejan su “hogar” para trasladarse a una nueva realidad cultural y se esfuerzan por construir uno nuevo, en el cual sus preconcepciones, ideologías y aprendizajes tomarán forma, tratando de comunicarse, llenar los silencios y sentirse a salvo en una lengua que no es su lengua madre.

¿Los profesores de lengua extranjera podemos colaborar en la construcción de un tercer lugar de pertenencia mediante la selección de materiales? ¿Cuáles son las ventajas o desventajas de explorar estas cuestiones en el nivel superior?

REDEFINIENDO “PATRIA” Y “HOGAR”

En el contexto actual de globalización, junto con los cambios en la geografía política, económica y social del mundo durante los siglos XX y XXI, los conceptos de “patria” y “hogar” se redefinen día tras día, desplegando así la complejidad en la que todos, de algún modo, nos vemos inmersos al reflexionar sobre nuestro propio lugar de pertenencia. Si consideramos la implicancia de estas palabras según su significado, el diccionario de la Real Academia Española en todas sus acepciones establece que tanto “patria” como “hogar” hacen hincapié en el vínculo de pertenencia e identidad que se construye entre un individuo y ese lugar.

De este modo, “patria” y “hogar” tendrán una relevancia aun mayor para los alumnos de una lengua extranjera, ya que, según Claire Kramsch, una forma de colaborar en su proceso de aprendizaje consiste en recurrir a la enseñanza de aquellos textos literarios y testimonios de quienes tuvieron que emigrar de sus países y establecerse en un nuevo lugar y aprender una nueva lengua (Kramsch 1993: 234). Si se considera el aprendizaje de una lengua extranjera como una travesía hacia una nueva cultura, tal como lo hace Alan Pulverness (2003: 1), entonces los relatos sobre las migraciones y sus implicancias cumplirían la función de reevaluar el propio papel de los alumnos en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Claire Kramsch establece, además, que existe una relación metafórica entre los alumnos y los emigrantes ya que ambos deben adaptarse a modelos externos, a una nueva realidad, y deben construir un “tercer lugar” al que puedan pertenecer y llamar su “hogar”. Siguiendo a la autora, los alumnos de lenguas extranjeras deben lidiar con la paradoja de descubrir su propia identidad personal, nacional y étnica mediante una lengua que no es su lengua madre (Kramsch 1993: 257). Los alumnos durante las clases no expresan su voz en la lengua natal, ergo no se encuentran en su lugar de origen, ni tampoco están plenamente en el destino cultural correspondiente a la lengua que aprenden, sino que surge otro lugar. Ella argumenta que surgirá un “tercer lugar” en el que los alumnos podrán sentirse a salvo, una especie de “hogar híbrido”.

Precisamente, la paradoja se ve representada en este “tercer lugar” y en el significado que adoptará para cada alumno. El rol del docente de lengua extranjera también se modificará contundentemente. ¿Cómo lograr que los alumnos puedan expresar su propia voz y responder frente a dos realidades culturales?

INTERCULTURALISMO: UN CAMINO POSIBLE HACIA EL TERCER LUGAR

Una solución viable consiste en recurrir al interculturalismo¹ y a la enseñanza y reflexión sobre los relatos de emigrantes que tuvieron que establecerse en otro lugar dejando de lado sus orígenes, quizás también su lengua madre, y abandonar sus costumbres para adaptarse a una nueva realidad. Los mismos sentimientos de asimilación y extrañamiento se suscitarían en los alumnos. Por lo tanto, nuestro rol como docentes debería centrarse en poder lograr que los alumnos se desplieguen como sujetos interculturales, y que puedan construir su tercer lugar basándose en las similitudes entre culturas y alejándose del modelo del “ideal nativo”. Siguiendo a Michael Byram (1997: 12), citado por Claudia Ferradas (2003), los sujetos interculturales son:

¹ Interculturalismo: conciencia de la naturaleza híbrida y pluralística de todas las culturas (Pope 1998: 141). Debido a la naturaleza polisémica del término, para esta ponencia se considerará como la apreciación de las diferencias culturales de todo tipo. La amplitud en la definición permite apuntar a la integración y al reconocimiento de que las diferencias culturales son diversas y están interrelacionadas (Pope 1998: 142).

[...] los alumnos que tienen la habilidad de observar y manejar las relaciones entre sí mismos y sus creencias, comportamientos y significados culturales expresados en una lengua extranjera y aquellos que también expresan sus interlocutores en su misma lengua, o incluso en una combinación de lenguas, que puede ser la lengua madre del interlocutor o no.²

Sin embargo, lograr el objetivo de acceder a un enfoque intercultural que invite a la reflexión sobre las diferencias y permita arribar hacia la construcción de un lugar de pertenencia propio de nuestros alumnos implica un enorme desafío. Los profesores de lenguas extranjeras nos vemos frente al debate de elegir nuestra orientación en este aspecto y de encontrar puntos de contacto entre las culturas para conseguir que nuestros alumnos puedan llegar a ese tercer lugar y sentirse “como en su hogar”.

¿Qué es lo que se logra accediendo a esta postura? ¿Qué materiales pueden orientarnos hacia esta posibilidad?

EL DIÁLOGO ENTRE CULTURAS: EL TERCER LUGAR COMO DESTINO

Lograr que los alumnos accedan a este tercer lugar es viable si se seleccionan materiales representativos³ de la lengua extranjera que apelen a la imaginación de los alumnos, desafiando los preconceptos arraigados en sus estructuras cognitivas. De este modo, al utilizar textos representativos de culturas diferentes y al compararlos, lograremos que los alumnos desarrollen la capacidad de reflexionar sobre su propia identidad y sobre otras identidades que no siempre resultarán diferentes a las propias. Quizás al analizar otras realidades culturales, los alumnos podrán conocerse desde otra perspectiva: desarrollarán habilidades interculturales y, tal vez, descubran otra faceta de sí mismos que en su propia lengua o mediante otra clase de textos les sería más difícil lograr.

LA LITERATURA DE ROMESH GUNESKERA:

TEXTOS REPRESENTATIVOS DE UN TERCER LUGAR

El autor Romesh Gunsekera, nacido en Sri Lanka y radicado en Inglaterra, brinda un ejemplo interesante de la complejidad inherente en el concepto de “hogar”. Con su literatura sobre su tierra natal escrita desde otro país, abre el debate sobre la dificultad en la clasificación de sus

2 La traducción del inglés es nuestra.

3 Materiales representativos: según John McRae (1991: 3), citado por Claudia Ferradas (2003), este tipo de materiales incluye textos literarios canónicos, pero también aquellos que se producen y distribuyen de manera poco convencional; así como también cualquier tipo de texto de multimedia que apele a la imaginación del receptor.

textos y sobre cómo abordarlos en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Sus cuentos –en particular “A House in the Country”– exploran la relación estrecha entre los individuos y su hogar, el desarraigo, la necesidad de pertenencia, la comunicación y la necesidad del silencio.

Pude trabajar sobre el autor y su cuento en la cátedra Literatura Inglesa II del Traductorado en Inglés en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, con un grupo de siete alumnos cuyo nivel de lengua es cuasi nativo. La sofisticación en su conocimiento nos permitió referirnos a la metacognición y a evaluar y reflexionar sobre su propia experiencia en el interminable proceso de aprendizaje de inglés. Analizamos las principales visiones sobre la patria, el hogar y la escritura desde la diáspora (como la teoría postcolonial se refiere para clasificar a autores como Gunesequera) y de cómo el autor escapa a las consideraciones que la teoría impondría para su análisis.

Pero quizás lo memorable de la experiencia se base en el descubrimiento de pertenencia y la identificación de los alumnos con el cuento. De cierto modo, “A House in the Country” relata majestuosamente acontecimientos similares a los que abatieron a la Argentina durante la dictadura militar. Al poner en contacto al cuento y al contexto de lectura de los alumnos, esta comparación les permitió adentrarse en la cultura de Sri Lanka y en el contexto argentino desde un tercer lugar, distante de por sí de ambas realidades.

Los alumnos lograron tomar conciencia de los valores que se expresaban, de los estereotipos que actuaban y de cómo, a veces, lo que nos une a todos los individuos es más fuerte que las diferencias que nos separan.

CONCLUSIÓN

En resumen, considero que los docentes de lengua extranjera deberíamos seleccionar materiales que promuevan la conciencia intercultural en nuestros alumnos. Un modo sustentable consistiría en instar al diálogo entre distintas realidades culturales, debatiendo sobre estereotipos y reescribiéndolos, evaluando el significado de identidad y analizando los valores que se imparten en tales textos. La literatura sobre el tercer lugar –o que invita a la creación de un tercer lugar– como los textos de Romesh Gunesequera, comprende un ejemplo sólido de cómo poner en práctica esta postura y abre el debate sobre una complejidad en la identidad colectiva inherente y tan relevante a nuestros tiempos.

Los docentes de lenguas extranjeras nos enfrentamos al enorme desafío de colaborar con nuestros alumnos en la construcción de su tercer lugar en donde puedan formar su propia identidad: un lugar al cual puedan pertenecer y en donde las similitudes se celebren y se compartan.

BIBLIOGRAFÍA

- Ashcroft, B. / Griffiths, G. / Tiffin, H. (2002): *The Empire Writes Back*. Londres: Routledge.
- Ashcroft, B. / Griffiths, G. / Tiffin, H. (eds.) (2006): *The Post-colonial Studies Reader*. Londres: Routledge.
- Fairclough, N. (1989): *Language and Power*. Londres / Nueva York: Longman.
- Ferradas, C. (2003): "Meeting the Other, Learning about Ourselves: Cultural Awareness in the Language Classroom". Cierre de plenario. En: *Proceedings of the FAAPI 2003 Conference - Humanising our Teaching Practice*. Salta: FAAPI / ASPI / The British Council.
- Gunesequera, R. (1992): *Monkfish Moon*. Nueva York: The New Press.
- Kramsch, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Perduca, F. (2008): "Self-inscriptions in Kamala Das's 'An Introduction': A Polyphonic Silence". Disertación de Maestría. University of Nottingham, Department of English Studies.
- Pope, R. (1998): *The English Studies Book*. Londres: Routledge.
- Pulverness, A. (2003): *"Deprived of history": the literature of third places*. Norwich: Norwich Institute for Language Education.
- Rushdie, S. (1991): "Imaginary Homelands". En: *Imaginary Homelands*. Londres: Granta Books.
- Simpson, P. (1993): *Language, Ideology and Point of View*. Londres: Routledge.

CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO DE LA INTERCOMPRENSIÓN EN LENGUAS GERMÁNICAS

Gabriela Helale

Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Lenguas

gabrielahelale@yahoo.com.ar

Elba Villanueva de Debat

Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Lenguas

elbadebat@fl.unc.edu.ar

Valeria Wilke

Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Lenguas

valewilke@yahoo.com.ar

En el proyecto de investigación “Lectocomprensión en lenguas germánicas: Diseño curricular y de materiales para la enseñanza simultánea de lenguas germánicas a hispanohablantes”, que llevamos a cabo en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, dictamos un curso piloto con el objetivo de desarrollar la habilidad lectocomprensiva en tres lenguas emparentadas: inglés, alemán y neerlandés. Para ello, nos dirigimos a aprendientes hispanohablantes con conocimientos básicos de inglés, idioma que funciona como lengua puente para adquirir la competencia lectora en las otras dos lenguas. En una primera fase del proyecto nos abocamos al análisis del marco teórico relativo a aspectos como la naturaleza de la intercomprensión y de los procesos realizados en este aprendizaje por los aprendientes¹. En este contexto, nos ocupamos también del estudio de los llamados “Siete Cedazos” (Klein / Stegmann 2000), concepto al que hacemos especial mención por estar estrechamente relacionado con el desarrollo de materiales adecuados para la enseñanza-aprendizaje de la habilidad de intercomprensión.

1 Estos aspectos relativos al marco teórico del proyecto se encuentran desarrollados en Lauría *et al.* (2009)

Estos cedazos, que consisten en técnicas de transferencia para desarrollar competencia lectora receptiva en poco tiempo, son los siguientes: 1) vocabulario internacional, 2) palabras funcionales, 3) correspondencias fonéticas y gráficas, 4) ortografía y pronunciación, 5) estructuras sintácticas, 6) elementos morfosintácticos y 7) sufijos y prefijos.²

En una segunda etapa desarrollamos materiales para el mencionado curso. Al abocarnos a este trabajo, encontramos los siguientes desafíos: Por un lado, decidir los criterios de selección de los textos, qué tipos de textos utilizar y cómo determinar el grado de dificultad de los mismos, si los textos deberían ser auténticos e idénticos o paralelos en los tres idiomas; por el otro, qué tipo de actividades diseñar de acuerdo con los criterios establecidos en base al marco teórico.

Se consensuó que se usarían textos auténticos, es decir no preparados para la enseñanza de una lengua, sino que fueran “comunicación por y para hablantes, escritores o lectores nativos en esa lengua” (Bree / Candlin / Waters 1979: 1 en McGrath 2002, trad. propia). Sin embargo, se acordó realizar alguna edición/adaptación, con fines pedagógicos, de elementos lingüísticos que presentaran dificultad pero tratando de mantener el contexto, la estructura y el aspecto visual del texto original. Siguiendo a McGrath, para la selección de los textos adoptamos los siguientes criterios: 1) su relevancia para el objetivo del programa; 2) el interés intrínseco del tema (las unidades están organizadas temáticamente); 3) las exigencias lingüísticas (tratadas más adelante); 4) las exigencias cognitivas (familiaridad del tema, conceptos clave, grado de abstracción); 5) consideraciones logísticas (extensión, legibilidad); 6) la calidad (como modelo de uso o representante de un tipo de texto)³ y finalmente 7) el grado de explotabilidad (que se presten para tareas interesantes y útiles). Además como señala Hall (1995, citado en McGrath 2002) la autenticidad de un texto no es en sí misma suficiente para hacer el trabajo basado en él interesante o valioso sino que lo que cuenta es la respuesta del lector. Para este último objetivo, y también en concordancia con lo que propone McGrath (*op. cit.*) tuvimos en cuenta los siguientes principios: Los aprendientes podrán enfrentar con mayor facilidad la lectura en la vida real si se los expone en clase a textos auténticos. El primer estadio debe implicar un enfoque en el significado ya que en nuestra LI leemos con un propósito el cual siempre implica extracción de significado. Los significados a extraer deben estar relacionados con aquellos que se espera que el lector extraiga de ese texto, es decir las intenciones del escritor (lo cual también estará determinado por el tipo de texto). Facilitar la extracción de significados ayudando a los estudiantes con el contenido y/o el lenguaje. El segundo estadio debe incluir un foco en el lenguaje el cual puede servir varios propósitos tales como el de proveer modelos (por ejemplo, un tiempo verbal) o enriquecer el lenguaje (sinónimos, antónimos, etcétera).

2 Para un tratamiento detallado de los “Siete Cedazos” ver Jaimez *et al.* (2009).

3 Al recurrir a Internet hemos comprobado que hay muchos textos que no son un ejemplo apropiado de uso del lenguaje.

La lectura de Reissner (2007) resultó de gran apoyo para determinar el grado de dificultad de los textos. La autora distingue tres niveles de inteligibilidad de los mismos:

- *Grado 1:* Los textos con este grado de inteligibilidad presentan una fácil intercomprensión gracias a una alta transparencia del léxico. El aprendiente no necesita ayuda (o muy poca) para comprender el texto. Existe un alto nivel de correspondencia léxica y un bajo nivel de complejidad formal (por ej. grafémica), así como una alta cantidad de internacionalismos y vocabulario pangermánico conocido del inglés (IN *house* - AL *Haus*), con lo que estaríamos haciendo referencia al cedazo 1. El léxico específico⁴ no está presente o está poco representado. Además, el texto en cuestión muestra una “fuerza auto-explicativa”, que consiste en el grado en que se puede descubrir su intención comunicativa y el “peso del sentido general”, es decir, el grado en que se puede descubrir el sentido general del texto (Klein / Stegmann 2000, 26). En lo que respecta a la coherencia léxica, encontramos sinónimos frecuentes y en lo que hace referencia a la sintaxis, una alta frecuencia de estructuras oracionales simples (SVO), lo que estaría conectado al cedazo 5. Finalmente, teniendo en cuenta el cedazo 6, encontramos una alta frecuencia de correspondencias morfosintáticas simples.

Un ejemplo de tipo de texto que se utilizó con grado de inteligibilidad 1 son los pronósticos del tiempo. En este caso, por un lado contamos con las características textuales que facilitan la comprensión, dado que este tipo de texto está acompañado por mapas climáticos, tablas de temperatura y gráficos; por el otro encontramos vocabulario pangermánico (palabras como IN *rain*, AL *Regen*, NL *regen* o IN *sun*, AL *Sonne* y NL *zon*, así como una mayoría de estructuras oracionales simples.

- *Grado 2:* Los textos con grado de inteligibilidad 2 requieren del aprendiente que este realice las correlaciones léxicas aplicando conocimiento de regularidades básicas grafémicas, que se encuentran ubicadas en el tercer cedazo: IN *open*, NL *open*; AL *offen*; IN *stone*, NL *steen*, AL *Stein*) y grafo-fonémicas (cedazo 4: cercanía entre la grafía y la pronunciación, presencia de grafías especiales: ß, ö, etc.). También presenta construcciones sintácticas más complejas, por ejemplo en alemán y neerlandés la estructura SOV.
- *Grado 3:* El tercer grado de inteligibilidad exige al aprendiente un conocimiento más sólido de las correspondencias grafo-fonémicas y el conocimiento de los elementos estructurales de las lenguas meta (morfosintaxis, cedazos 5, 6, 7 y del “léxico específico”).

4 En el original en alemán, la autora habla de “*Profilelemente*”. Con este término designa aquellos elementos de un idioma que son propios del mismo y no se encuentran en otros idiomas, puede tratarse de vocabulario o fenómenos gramaticales.

El diseño de actividades que proponemos para el desarrollo de la intercomprensión es de un marcado enfoque constructivista. El constructivismo sostiene que el aprendizaje es un proceso activo en el cual el conocimiento se construye a través de la propia experiencia personal (Bruner 1966). Este conocimiento es “una reelaboración interna del ser humano y en esa reelaboración entran en juego tres nociones fundamentales: las ideas de conocimiento previo, de conflicto cognitivo y de cambio conceptual” (Carullo / Torres 2007: 16).

Por lo tanto, una intervención didáctica debe partir de lo que los alumnos ya conocen, por su conocimiento del mundo y conocimiento lingüístico a través de experiencias previas de aprendizaje de las lenguas, y guiar a los alumnos en el establecimiento de relaciones entre lo nuevo y lo ya existente por medio de distintas actividades que promuevan un “aprendizaje significativo”.

Cada unidad didáctica diseñada comienza con actividades de activación y predicción en cuanto al conocimiento del mundo en general, del tema en particular, o conocimientos lingüísticos, por ejemplo mirar un texto e identificar el tipo de texto / predecir qué información se espera encontrar en el texto / leer oraciones previas a la lectura de los textos y marcar las que consideran verdaderas con respecto al tema a tratar, etc. que facilitarán el anclaje del nuevo conocimiento y la interpretación de los textos en las tres lenguas. Estas actividades nos permiten no solo indagar y activar los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema de los textos sino también crear expectativas sobre lo que van a leer. Estas activaciones de conocimientos anteriores a través de un enfoque descendente (*top-down*) promueve el desarrollo de la intercomprensión.

La activación de *schemata* se facilita si los textos están insertos en una situación comunicativa significativa. Es el contexto el que provee al alumno de la información lingüística o paralingüística necesaria para activar su esquema de conocimiento previo. Por consiguiente hemos mantenido en lo posible el formato y diseño de los textos auténticos y se los presenta con los apoyos paratextuales originales.

Sobre este mismo principio y el de que el alumno debe tener un papel activo en el proceso de aprendizaje se diseñaron también las actividades lingüísticas de descubrimiento que involucran a los alumnos en la identificación de similitudes y diferencias en los niveles grafo-fonético, léxico y morfosintáctico partiendo de lo que ya conocen en español y en menor grado en inglés para encontrarse con lo que casi no conocen en las otras dos lenguas germánicas, como por ejemplo: descubrir en un texto palabras similares al español; escuchar palabras y descubrir en qué se parecen o en qué se diferencian; descubrir qué palabras se escriben y/o se pronuncian muy similar en los tres idiomas; inferir reglas, entre otras.

CONCLUSIÓN

Desarrollar actividades para promover el proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad de lectocomprensión en lenguas germánicas a partir de textos auténticos demostró no ser un trabajo sencillo. Entre las dificultades enfrentadas podemos mencionar el problema de encontrar textos paralelos en las tres lenguas cuyo contenido fuera similar; en ocasiones sucede que si bien se trata del mismo tipo de texto y sobre un mismo tema, en cada idioma se aborda un aspecto en particular, diferente a los otros dos. Otro inconveniente, al que ya se hizo referencia en este trabajo, es la situación de que, si bien la Internet es una fuente valiosísima de textos auténticos, también observamos que muchos de los mismos no revisten la corrección lingüística necesaria para servir como modelo de enseñanza. Por esta razón, se hace necesaria una revisión y corrección de los textos seleccionados, para que puedan ajustarse a los objetivos del curso y cumplir al mismo tiempo con expectativas de corrección lingüística. El trabajo en equipo, apoyándonos en los conocimientos de las diferentes lenguas de los integrantes del proyecto y la consulta permanente de bibliografía, han sido nuestro método para resolver las dificultades mencionadas. A juzgar por los resultados del curso piloto que hemos dictado en la segunda mitad del año 2009, ha sido una tarea muy fructífera.

BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, J. (1966): *Towards a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carullo de Díaz, A. M. / Torre, M. L. (2007): "Desarrollo de estrategias de comprensión lectora plurilingüe en instancia presencial". En: *Bitácora*, IX, 14, pp. 15-40.
- Jaimez, L. / Villanueva de Debat, E. / Wilke, V. (2009): "Desarrollo de intercomprensión lectora en inglés, alemán y neerlandés: los siete cedazos". En: Sforza, M. / Reinoso, M. (comps.): *Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: lenguas y diversidad*. Paraná: UNER. [CD ROM].
- Klein, H. / Stegmann, T. (2000): *Die sieben Siebe: Die romanischen Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker / Editiones EuroCom, I.
- Lauría de Gentile, P. / Trovarelli, S. / Van Muylem, M. (2009): "Bases psicolingüísticas de la intercomprensión en lenguas germánicas". En: Sforza, M. / Reinoso, M. (comps.): *Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: lenguas y diversidad*. Paraná: UNER. [CD ROM].
- McGrath, I. (2002): "Using the real". En: *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edimburgo: Edinburgh University Press
- Reissner, C. (2007): *Die europäische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsgefüge*. Aachen: Schaker / Editiones EuroCom, 29.

TRADUCCIÓN E INTEGRACIÓN CONCEPTUAL

EL CASO DE “PINTARSE COMO UNA PUERTA”

Patricia C. Hernández

IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández” /
Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”

patrindex@yahoo.fr

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, encuadrado dentro del enfoque cognitivo, se propone explicar la emergencia de una imagen retórica de similitud y su traducción al francés, lengua en la que tal formulación no se encuentra lexicalizada.

CORPUS

Estudiaremos una expresión de la entonces candidata presidencial Cristina Fernández de Kirchner (Reuters argentina, 25-10-07):

“Yo siempre me arreglé y me pinté como una puerta, creo que nació pintada. Creo que cuando dije ‘mamá’ tenía rimmel y estaba toda peinadita”, dijo el jueves en una entrevista a Radio 10.

El 29-10-07, *Le Figaro.fr* publica un artículo de su corresponsal en Buenos Aires, Patrick Bèle, del cual citamos el siguiente párrafo:

Cristina Kirchner s’énervé quand on l’interroge sur sa coquetterie. “Attaquer une femme parce qu’elle aime s’habiller, parce qu’elle est féminine! Je ne crois pas que la féminité soit incompatible avec la politique. J’ai toujours soigné mon apparence physique, je me suis toujours maquillée comme (on peint) une porte... Je crois que je suis née maquillée... Il faudrait que je me déguise en pauvre pour être une bonne dirigeante politique ?” s’agaçait-elle cette semaine sur Radio 10.

De estos textos, aislamos los enunciados “Siempre [...] me pinté como una puerta” / “Je me suis toujours maquillée comme (on peint) une porte” y exploramos la vitalidad de la expresión en ambas

lenguas. Aunque la fórmula no se halla consignada en diccionarios, se encuentran ocurrencias en el discurso espontáneo sobre soporte electrónico en español.

La búsqueda de “pinta como una puerta” (07-06-09) entrega secuencias en la Argentina (algunas referidas a la declaración de la candidata), en otros países de habla hispana (“Jennifer López ocupa el primer puesto [...] y se pinta como una puerta, pero sin pasta sería una panchita sin papeles cualquiera”) y en España (“es muy bajita y siempre va pintada como una puerta, esa no parece gaditana”²).

En francés no se registra tal fijación. La única alusión a la coocurrencia *pintar-puerta* (*peindre-porte*) corresponde a la frase de Paul Cézanne: “Je peins une tête comme une porte”, citada en tres sitios web³ (07-06-09). El enunciado, que remite a la realización artística activa una lectura particular, la reificación del modelo, que se aparta de la interpretación “cosmética”. Esto responde a la divergencia de partida entre los usos y valores de *pintar* y *peindre*, lo cual nos lleva a una observación de disparidad interlenguas a nivel léxico.

DIFERENCIAS LÉXICAS

En español (RAE, *María Moliner*), el verbo *pintar* indica tanto la acción de “cubrir una cosa con pintura” como la de “poner pinturas en el rostro para embellecerlo”, frecuentemente en reflexivo. Acumular los dos sentidos permite una secuencia unificada: *pintarse/maquillarse como una puerta*.

En francés existe división léxica. Si bien en el pasado se registran (TLFi, CNRTL) usos de *peindre*/ *se peindre*⁴ en el sentido de (se) *maquiller*⁵, actualmente *peindre* remite a la actividad pictórica o de decoración y *maquiller* a la aplicación de productos cosméticos.

DIVERGENCIAS SINTÁCTICAS

Un aspecto saliente del contraste sintáctico es la duplicación de sujetos en francés.

1 En: <www.trendencias.com/general/jennifer-lopez-la-hispana-con-mas-estilo>.

2 En: <www.guiadecadiz.com/f_foro_leer.asp?id_mensaje=2809>.

3 En: <www.lidous.net/2008/07>, <lyc-henri4.scola.ac-paris.fr/assos/phil03_philosophe.html>, <www.revueparade.net/parade.php?pg=numero5&article=11>.

4 Según el CNRTL *peindre* puede emplearse como *farder* o *maquiller* si el objeto designa el rostro o una parte de él, incluso en empleo reflexivo: *Se peindre les lèvres, les yeux*. “Moi, je suis ferme sur Jésus-Christ. Et tout cela pour qu'on dise seulement que le souverain pontife se peint le visage” (Montherl, *Malatesta*, 1946, III, 5, p. 505).

5 Asimismo se señala la existencia del verbo (se) *farder*.

La fórmula *pintada como una puerta* presenta analogía con el paradigma *adjetivo+como+SN* (“blanco como un papel”) que supone semejanza con una entidad por un atributo prototípico y *participio pasado+como+SN* (“atado como un matambre”) que marca el resultado de un proceso. En este grupo podríamos ubicar la fórmula pasiva *pintada como una puerta*.

Ahora bien, la expresión activa, *pintarse como una puerta*, evoca un proceso efectuado por un actante. *Dormir como un lirón, hablar como un loro, lamerse como un gato* evocan entidades activas y no pasivas como el caso de *una puerta* que no se pinta a sí misma.

De modo que esta secuencia admitiría la lectura *Cristina se pinta (a sí misma) como (ella) pinta una puerta* o incluso, con desdoblamiento de actantes: *Cristina se pinta (a sí misma) como uno pinta una puerta*. Esta es la interpretación que parece prevalecer en la formulación de P. Bèle, con la aparición de dos sujetos (*Je, on*).

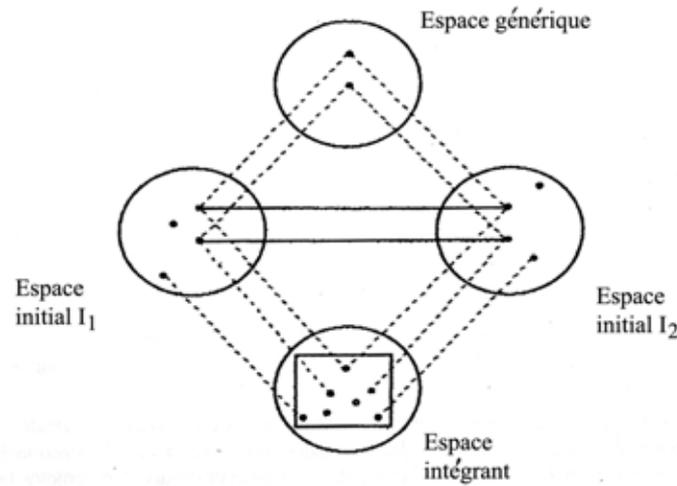
CONSIDERACIONES A NIVEL RETÓRICO

1. La formulación es metonímica (sinécdoque): en rigor *Cristina se pinta* el rostro, los ojos, los labios y no a sí misma.
2. Se debe distinguir entre comparación (*comparatio*) y similitud (*similitudo*) (Charbonnel 1999: 33). La comparación (a menudo apreciación cuantitativa) acerca entidades homogéneas: *Cristina se pinta como su hermana/primalmadre*, etcétera. En cambio, la similitud (juicio cualitativo sobre el grado de la característica enunciada) relaciona entidades heterogéneas: *Cristina se pinta como una puerta*. En principio, esta similitud, apunta a significar un maquillaje especialmente notable, sentido que también se desprende de otras ocurrencias registradas.

ANÁLISIS A NIVEL COGNITIVO

La expresión *pintarse como una puerta* remite a un maquillaje poco discreto, abundante. Para inferir este sentido, no basta un estudio en términos de proyección binaria de atributos prototípicos (Lakoff / Johnson 1985) entre un *dominio fuente* (la pintura de una puerta) y un *dominio meta* (el maquillaje de una persona) pues la pintura de las puertas no es típicamente excesiva ni particularmente llamativa, burda o abundante. Nada en nuestro conocimiento del mundo o en las fijaciones lingüísticas parece sugerirlo. ¿En qué clase de relación se basa entonces esta imagen? La teoría de la *integración conceptual* o *blending* desarrollada por Fauconnier y Turner (1998) provee un modo de acceder a un hipotético primer impulso de creación de la imagen.

El dispositivo puede esquematizarse del siguiente modo (Fauconnier 1997: 184):



¿Cómo se constituye la red de integración? Los dos espacios iniciales comprenden esquemáticamente un actante, un proceso y un paciente.

El *input 1* cuenta con un actante, posiblemente una mujer delante de un espejo, un proceso, el maquillaje, operación consistente en cubrir su rostro, sus ojos y sus labios con productos cosméticos para su embellecimiento.

Las superficies a cubrir son reducidas, por ejemplo los párpados. Se utilizan elementos de maquillaje (sombas, lápices, pinceles) generalmente pequeños. Existen gestos apropiados, trazos precisos y delicados, realizados cuidadosamente frente a un espejo. Se trata de una estructura reflexiva: la acción se efectúa sobre la misma persona, en coincidencia con los *frames* (Fillmore 1982: 378-379) habituales de aseo y cuidado personal.

El *input 2* comprende un actante, un proceso, la pintura, operación consistente en cubrir una superficie con pintura para protegerla y/o combinarla con la decoración de un ambiente, y un paciente, la puerta. La extensión a cubrir es relativamente importante. Se utilizan elementos (esmalte sintético, aguarrás, pinceles) de tamaño sensiblemente más importante. Los gestos revisten otras características: menor sutileza en la amplitud del radio de acción y mayor cantidad de producto aplicado, según el *frame* de la pintura doméstica.

Entre ambos *inputs* se establecen correspondencias que proyectarán hacia el *espacio genérico* un rasgo común: la existencia de un actante que efectúa un proceso consistente en cubrir una superficie con una substancia. Nótese que no existe, aquí, alusión alguna al exceso ni a sus consecuencias sobre el resultado.

Una proyección selectiva hacia un espacio *integrador* permitirá la composición de una estructura original. Tomaremos del espacio 1 el actante delante del espejo, los elementos de maquillaje y la reflexividad de su acción: la aplicación de estos afeites sobre su rostro, sus ojos, sus labios. Agregaremos, provenientes del espacio 2, los gestos del pintor de puertas: radio de acción y cantidad de producto.

El resultado será la aparición de una estructura compleja que simula el resultado de la acción: representada de manera hiperbólica en el *blend*, la indelicadeza del agente es retroproyectada hacia el primer *input*, sugiere exageración y motiva la interpretación de la figura en un proceso dinámico: todos los espacios se encuentran simultáneamente convocados en la construcción del sentido.

El *blending* responde a principios fundamentales (Fauconnier / Turner 1998: 27): integración de elementos, relación entre *inputs*, mantenimiento y pertinencia de asociaciones y *unpacking*: el *blend* debe permitir una recuperación de *inputs* y conexiones entre cada espacio. En el caso analizado, el desmontaje del *blend* permite explicar la motivación la figura.

CONCLUSIÓN

De lo expuesto se desprende que en el pasaje interlenguas no ha habido desaparición de la imagen. En efecto, Patrick Bèle no optó por una glosa de la figura (*Je me suis toujours beaucoup/abondamment maquillée*) sino que, conservando la iconicidad de la formulación, agregó elementos coadyuvantes (desdoblamientos *maquiller/peindre, je/on*) cuyo carácter explicativo queda manifiesto en el uso del paréntesis. Considero que esta elección puede explicarse, a nivel cognitivo, por el *unpacking* de la expresión sincrética en la lengua fuente.

BIBLIOGRAFÍA

- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales du CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique). En: <<http://www.cnrtl.fr>>.
- Charbonnel, N. (1999): “Métaphore et philosophie moderne”. En: Charbonnel, N. / Kleiber, G. (eds.): *La métaphore entre philosophie et rhétorique*. París: PUF, pp. 32-61.
- Fauconnier, G. (1997): “Manifestations linguistiques de l’intégration conceptuelle”. En: Fuchs, C. / Robert, S. (eds.): *Diversité des langues et représentations cognitives*. París: Éditions Ophrys, pp. 182-193.
- Fauconnier, G. / Turner, M. (1998): “Conceptual Integration Networks”. En *Cognitive Science*, 22, 2, pp. 133-187. Disponible en: <<http://www.inform.umd.edu/EdRes/Colleges/ARHU/Depts/English/engfac/MTurner/cdf/cdf1.html>>.

Fillmore, Ch. (2006) [1982]: "Frame semantics". En: Linguistic Society of Korea (ed.): *Linguistics in the Morning Calm*. Seúl: Hanshin Publishing Company, pp. 111-137. Reeditado en: Geeraerts, D. (ed.): *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlín: Walter de Gruyter, pp. 373-400.

Lakoff, G. / Johnson, M. (1985): *Les métaphores de la vie quotidienne*. París: Les Editions de Minuit.

Moliner, M. (1996): *Diccionario de Uso del Español. Edición Electrónica, Versión 1.0*. Editorial Gredos.

Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*. 22ª edición. Disponible en: <<http://www.rae.es/rae.html>>.

Trésor de la langue française informatisé. Disponible en: <<http://atilf.atilf.fr/tlfi.htm>>.

Corpus

Bèle, P. (2007): "Cristina, une 'dame rebelle' pour présider l'Argentine". En: *Le Figaro.fr*, 29-10. En: <http://www.lefigaro.fr/international/2007/10/29/01003-20071029ARTFIG90309-cristina_une_dame_rebelle_pour_presider_l_argentine.php> [Último acceso: 20-02-10].

Reuters (2007): Actualiza I. "Cristina de Kirchner defiende obsesión por imagen", 25-10. En: <<http://ar.reuters.com/article/idARN2563858920071025?sp=true>> [Último acceso: 20-02-10].

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN ESCUELAS PRIMARIAS EN QUINTANA ROO, MÉXICO

Edith Hernández Méndez

Universidad de Quintana Roo
Dto. de Lengua y Educación (México)

edith@uqroo.mx

Griselda Murrieta Loyo

Universidad de Quintana Roo
Dto. de Lengua y Educación (México)

grises@uqroo.mx

María del Rosario Reyes Cruz

Universidad de Quintana Roo
Dto. de Lengua y Educación (México)

rosreyes@uqroo.mx

INTRODUCCIÓN

La globalización parece haber acelerado el interés por que los niños aprendan lenguas extranjeras para facilitar el intercambio económico, la movilidad y la comprensión de la diversidad. La UNESCO (2003) promueve la adquisición temprana (jardines de niños y guarderías) de una segunda lengua en adición a la lengua materna. La OCDE (2008) considera que el éxito económico individual y colectivo se encuentra estrechamente vinculado a la competencia lingüística y cultural. El Consejo de Europa (CE 2001), mediante el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, establece la importancia de fomentar el conocimiento, respeto y tolerancia a la diversidad cultural y lingüística.

Los tres organismos mencionados tienden a fomentar el aprendizaje de lenguas a temprana edad. México se hizo eco de las tendencias internacionales y en 2008 comenzó las primeras acciones para integrar oficialmente la enseñanza del inglés en la educación básica. No obstante el hecho de que ya desde 1992 había algunos estados que lo hacían, hoy existen 23 entidades

con un programa de este tipo. Quintana Roo, estado donde se realizó este estudio, es uno de ellos. Al existir pocos datos empíricos sobre el tema se planteó indagar ¿Cuáles son las políticas lingüísticas que orientan la instrumentación de los programas de inglés en primarias en México?, y ¿cuáles son los resultados actuales del Programa de Inglés en Escuelas Primarias (PIEP) en el estado de Quintana Roo, México?

MÉTODO

Para dar respuesta a la primera pregunta se recurrió a fuentes electrónicas como las páginas de Internet de la Secretaría de Educación Pública (SEP), principalmente la rúbrica correspondiente a educación básica, los acuerdos de la Comisión Nacional de Autoridades Educativas (CONAE-DU). Adicionalmente, se consultaron diversas bases de datos nacionales e internacionales, así como las páginas de las asociaciones de profesores e investigadores en lenguas extranjeras en México. Para responder la segunda pregunta se realizaron entrevistas a cinco profesores, cinco estudiantes, cinco padres de familia y dos directivos, todas con una duración de entre 90 y 120 minutos. Los datos se procesaron y analizaron mediante el programa Atlas.ti versión 6.

RESULTADOS

La política lingüística en México

En México, para atender la recomendación de la OCDE (2006) respecto a alinear el currículo para que las materias guarden coherencia en la progresión de un nivel a otro y diseñar materiales didácticos que las apoyen (Hopkins, Ahtaridou, Matthews y Poster 2007), se ha considerado también reformar, reforzar y articular la enseñanza de una lengua extranjera en toda la educación básica.

Tanto el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2010 (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República 2007) como el Plan Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012 (Secretaría de Educación Pública), establecen entre sus objetivos prioritarios promover una educación integral en la cual se incluya el aprendizaje de los idiomas. Los objetivos de ambos se operacionalizan en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2007-2012 (Subsecretaría de Educación Básica 2008). En dicho documento se establece como una de las líneas estratégicas de la SEP la articulación curricular de la educación básica y se considera que uno de los retos de la educación primaria es “el aprendizaje sostenido y eficiente de un lengua extranjera (inglés) como asignatura de orden estatal” (Subsecretaría de Educación Básica (SEB) 2008: 74). El documento hace especial énfasis en que el diseño del plan de estudios de la primaria esté bien

articulado con el de educación inicial y el de secundaria para que exista coherencia entre lo que aprenderán los estudiantes en los diversos niveles (SEB 2008).

El Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) es la instancia federal encargada de dar seguimiento a la Reforma. En su XIV reunión instauró un grupo de trabajo cuyo objetivo es definir mecanismos y estrategias para poner en marcha el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) (CONAEDU 2008: 2). En reuniones posteriores, los temas más destacados han sido los de viabilidad financiera, la capacitación adecuada de los recursos humanos, la contratación de profesores y la asignación de un espacio curricular para la asignatura dentro de la educación básica.

La propuesta de la Coordinación Nacional del PNIEB es que la introducción del programa de inglés en educación básica se lleve a cabo en cuatro ciclos: el primero tiene como objetivo sensibilizar y acercar a los estudiantes de preescolar al inglés teniendo como referencia estándares nacionales con un nivel de exigencia mínimo. En este nivel se privilegian las prácticas sociales del lenguaje relacionadas, sobre todo, con el juego y la interacción. En los ciclos 2, 3 y 4 el nivel de desempeño se establecerá de acuerdo con estándares internacionales, pero igualmente el desarrollo de las habilidades se apoyará en las prácticas sociales del lenguaje. Las bases conceptuales del enfoque pedagógico del PNIEB son el aprendizaje integral, la participación, la guía constante del profesor y la comunicación (SEB 2008: 2).

Como puede observarse, la enseñanza sistemática del inglés en primarias es en México aún incipiente. Apenas existen algunas orientaciones generales en los documentos normativos nacionales, sin embargo, no puede decirse que exista una política lingüística nacional que explicita con qué orientación, cómo, en qué niveles, y cuáles lenguas extranjeras se han de enseñar en el país. En cuanto a la planificación, se observan esfuerzos por dar unidad y estructura a la enseñanza del inglés en primarias, no obstante, estos aún son rudimentarios.

EL PROGRAMA DE INGLÉS EN PRIMARIAS DE QUINTANA ROO (PIEP) VISTO POR SUS ACTORES

En general, los padres de familia parecen haber experimentado cambios en su percepción del PIEP. Al inicio del programa se encontraban un poco reticentes porque, al ingresar el inglés como una materia extracurricular, se alteraba la rutina que habían establecido para atender a sus hijos y a su trabajo. Sin embargo, con el transcurso del tiempo, los padres buscaron alternativas para permitir que sus hijos asistieran a las clases sin trastocar demasiado sus horarios de trabajo. Todos los padres dijeron estar conscientes de la importancia de que sus hijos aprendieran inglés pues estimaban que les ayudaría en su futuro profesional. Esto ayuda a que los niños tengan una buena disposición hacia el inglés dado que “la familia es el primer contexto

de aprendizaje de reglas sociales y, por tanto, el primer agente socializador de los valores que adquieren sus miembros” (García, Hernández y otros 2000: 204).

Los profesores perciben como una de las fortalezas del PIEP la capacitación que reciben, dado que esta se realiza de manera constante y atiende sus necesidades, tales como el manejo de grupo, la enseñanza a niños y el diseño de materiales. También consideran que la supervisión establecida contribuye a detectar sus fallas y mejorarlas. Los problemas enfrentados se refieren a la dificultad para manejar grupos numerosos y heterogéneos, el escaso equipamiento tecnológico de la mayoría de las escuelas y la falta de recursos económicos que algunos padres de familia enfrentan y que les impide comprar los materiales de estudio. Estos resultados son coherentes con los hallados por Kizildag (2009). Adicionalmente, los profesores consideraron como un problema el bajo nivel salarial y la falta de prestaciones laborales.

Los estudiantes en general mostraron una buena opinión sobre las clases de inglés y dijeron considerar importante aprenderlo. La mayoría opinó que le gustan y resultan divertidas. También expresaron que los profesores que les han impartido clases desarrollan actividades variadas con las que aprenden y se entretienen. Adicionalmente dicen que sus padres los apoyan para realizar sus tareas y buscan juntos estrategias para resolver sus dudas cuando no entienden algún tema. Como Nikolov (1999) afirma, los estudiantes progresan si piensan que las clases valen la pena. En este sentido parece haber expectativas de logro positivas.

Los directivos se mostraron entusiasmados con los logros del programa pues a cinco años de su existencia han crecido en cobertura, mejorado su organización y actualizado de manera constante y efectiva a sus profesores. Asimismo, el programa está recibiendo ya apoyos federales, aunque poco a poco y de forma inconsistente, lo que permite vislumbrar mejores condiciones en el futuro. Una fortaleza patente en el programa es que las personas encargadas de dirigirlo poseen los conocimientos pedagógicos necesarios y se muestran muy comprometidos con su desarrollo.

CONCLUSIONES

Los actores involucrados, en general, se dicen satisfechos con el desarrollo del programa. Los padres con el paso del tiempo se han dado cuenta de la importancia del inglés. Los niños dijeron aprender y divertirse al mismo tiempo. Los funcionarios se manifiestan comprometidos y entusiasmados con el buen funcionamiento del programa aunque están conscientes de la existencia de áreas de oportunidad. La mayoría de los profesores se dicen satisfechos con el aprendizaje logrado por sus alumnos, aunque esperan mejorar sus condiciones laborales. Los resultados son positivos; sin embargo, el programa aún enfrenta desafíos importantes de orden financiero, instruccionales y de organización o implementación. Otro desafío, pero de orden nacional, es

conformar una política lingüística clara sobre qué lenguas han de enseñarse, en qué niveles, desde qué enfoque didáctico. Falta también realizar el diseño curricular del programa nacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Consejo de Europa (2001): *Marco Común Europeo de Referencia*. Estrasburgo.
- Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) (2008): "Acta de la XIV reunión ordinaria". En: <<http://ses4.sep.gob.mx/wb/ses/conaedu>> [Último acceso: 25-09-2009].
- García, M. D. / Ramírez, G. / Lima, A. (2000): "La construcción de valores en la familia". En: Palacios, J. / Rodrigo, M. J. (coords.): *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza, pp. 201-224.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República. (2007): "Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012". México.
- Hopkins, D. / Ahtaridou, E. / Matthews, P. / Poster, Ch. (2007): *An Analysis of the Mexican School System in Light of PISA 2006*. París: OECD, disponible en <http://www.uco.mx/observatorio/reportes/Mex_PISA-OCDE2006.pdf> [Último acceso: 02-02-2010].
- Kizildag, A. (2009): "Teaching English in Turkey: Dialogues with Teachers about the Challenges in Public Primary Schools". En: *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1, 3, pp. 1-14.
- Nikolov, M. (1999): "The Socio-Educational and Sociolinguistic Context of the Examination Reform". En: Fekete, H. / Major, É. / Nikolov, M. (eds.) *English Language Education in Hungary: A Baseline Study*. Budapest: British Council, pp. 7-20.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2008): "Globalisation and Linguistic Competencies. Responding to Diversity in Language Environments". En: <<http://www.oecd.org/dataoecd/55/15/41363216.pdf>> [Último acceso: 02-02-2010].
- Secretaría de Educación Pública (2007): *Plan Sectorial de Educación 2007-2012*. México.
- Subsecretaría de Educación Básica (2008): "Reforma Integral de la Educación Básica". En: <<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/>> [Último acceso: 16-12-2009].
- UNESCO (2003): *Education in a Multilingual World*. París: UNESCO.

LAS FORMAS DE EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

Claudia Hortas

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

claudiahortas@argentina.com

La evaluación es un aspecto fundamental en todo proceso de enseñanza aprendizaje y, por lo tanto, en la formación de traductores. Cumple dos funciones importantes: permite comprobar el progreso de los estudiantes en cuanto a su desempeño y, a la vez, verificar la eficacia de las estrategias empleadas por el docente. Bien aplicada, indica tanto al profesor como al alumno dónde concentrar su atención, qué tareas deben reforzar, cuáles ya no son necesarias porque se alcanzó el objetivo deseado y cuáles deben abandonarse o modificarse porque no dan el fruto que se buscaba.

En el caso de la formación de traductores, la evaluación tiene algunas características particulares por lo cual ha despertado el interés de numerosos autores en el campo de los Estudios de Traducción. No solo analizan sus características y proponen mecanismos sino también destacan la necesidad de profundizar en la investigación acerca del tema. La literatura disponible y aborda desde la evaluación de traducciones y profesionales en el ámbito laboral hasta la evaluación de traductores en formación en el ámbito pedagógico. Este último caso es el que nos ocupa.

Sin duda tanto el objeto de la evaluación como los criterios con que se la lleva a cabo están íntima e indisolublemente asociados con el punto de vista que se tiene acerca de la traducción. Algunos aspectos que se destacan son:

- La subjetividad del profesor.
- La identificación, clasificación y jerarquización de los errores.
- Los niveles evaluados.
- Los recursos empleados para efectuar la evaluación.
- El vínculo docente-alumno.

En el primer punto todos los autores se refieren al hecho de que no hay dos profesores que juzguen una misma traducción de la misma manera. A veces, la disparidad llega a ser notable puesto que los criterios aplicables son también muy diversos. ¿Qué sucede entonces en el aula? Cuando un profesor evalúa a menudo compara las traducciones de sus alumnos con un “modelo ideal” que tiene en su mente para ese texto. Pero existe un problema: no hay una sola traducción “correcta” para cada texto sino una multiplicidad de alternativas según la situación. Por lo tanto, no puede haber un “modelo ideal”. Lo que ocurre es que el objeto de referencia empleado por el profesor –ya sea consciente o inconscientemente– sería su propia traducción. Esto lo obliga a convertirse en “otros traductores”, es decir, flexibilizar su subjetividad tanto como pueda para hacer lugar a otras opciones sin considerarlas de inferior calidad.

En la medida en que el profesor así como el traductor son *sujetos* que traducen y evalúan, la subjetividad es inevitable. Más aun es deseable porque permite analizar de manera mucho más sutil las particularidades de *cada* caso y adecuar sus decisiones en función de ellas, destreza que se acentúa con la experiencia. Lo que preocupa al estudiante y genera desconfianza es que confunde subjetividad con arbitrariedad. De ahí que sea tan importante el tratamiento de los errores, lo que nos lleva al segundo punto.

En primer lugar, ¿qué es un error? De acuerdo con Christiane Nord, es toda desviación de un sistema de normas. El problema es que, según esta autora, no hay normas en traducción. Sin embargo, al menos en el ámbito pedagógico y con fines prácticos, es necesario establecer algunas normas operativas, que incluso pueden consensuarse con los estudiantes, en especial, con los más avanzados. Es importante no confundirlas con las normas –si las hubiese– que rigen el sistema de la lengua.

Asimismo, se pueden describir y clasificar los errores en función de las subcompetencias que conforman la competencia traductora ya que ponen en evidencia dificultades en los siguientes campos:

- Conocimiento sistemático y funcional de ambas lenguas.
- Conocimiento de los recursos que otorgan cohesión y coherencia al texto.
- Identificación y aplicación de los rasgos que caracterizan cada tipo textual.
- Aplicación de conocimientos extralingüísticos.
- Habilidad para transferir textos interculturalmente.
- Elección de abordajes (estrategias) adecuados a proyecto de traducción.

A su vez, cada uno de esos errores pueden ser:

- Funcionales (relativos a la función de la traducción) o absolutos (independientes de la misma).
- Sistemáticos (recurrentes) o aleatorios.
- Individuales (aparecen en casos particulares) o colectivos (la mayoría de los estudiantes los comenten).
- Presentes en el proceso o en el producto.

En la evaluación formativa, los errores cometidos en el proceso son más importantes, especialmente en las primeras etapas, cuando el estudiante aprende a tomar decisiones y escoger estrategias. También es donde la explicación del error y la determinación de su causa son fundamentales para que el alumno pueda corregirlos.

En la evaluación sumativa, los errores que aparecen en el producto adquieren progresiva importancia a medida que se avanza en la carrera, especialmente en las últimas etapas, cuando el estudiante “entrega un trabajo” como lo hará en breve en el ámbito profesional.

Con respecto a los niveles evaluados, estos también pueden remitirse a la competencia traductora puesto que abarcan los siguientes planos:

- Lingüístico.
- Discursivo.
- Textual.
- De la realidad extralingüística.
- De la naturalidad.
- De la funcionalidad.

Desde el punto de vista de la jerarquización, la seriedad del error se determina en función del efecto que tiene sobre el texto en su conjunto, el sentido, la coherencia y cohesión y la funcionalidad comunicativa. Es evidente que la gradación de los errores acompaña la valoración de los criterios empleados para evaluar.

En cuanto a los recursos que se pueden aplicar para llevar a cabo la evaluación se ofrecen diversas posibilidades:

- Evaluación en términos de la tarea realizada (criterio integrador, funcional) en lugar de en términos de destrezas específicas y puntuales.

- Evaluación individual y también mediante trabajos en grupo. Esta última actividad contribuye además a fomentar la autonomía porque en el debate que se instala –y que suele incluir evaluaciones intermedias de las propuestas– el alumno deviene protagonista y el poder de decisión pasa a sus manos.
- Autoevaluación. Este recurso implica la utilización de un conjunto de criterios claros y sistematizados que el alumno pueda aplicar por sí mismo.
- “Portfolio” de ejercicios (no solamente traducciones sino también análisis crítico y comparación de traducciones, y otros).
- Diario de clase (registro de observaciones del desempeño de cada alumno efectuadas durante la exposición y defensa de una traducción).

Es importante que cualquiera sea la forma elegida para evaluar se indiquen los *aciertos* además de los errores. En este punto de vista casi todos los autores están de acuerdo, puesto que desarrolla la confianza del estudiante en sí mismo: es fundamental que sepa qué hace bien. No se debe dejar suponer que porque algo no está señalado como error es un logro positivo: no es lo mismo aceptable que adecuado.

Por último, con respecto al vínculo docente-alumno, Kinga Klaudy afirma que esta relación puede ser similar a la de un traductor con experiencia guiando a un traductor sin experiencia. Esto implica respeto mutuo y contribuye a desarrollar la confianza del alumno en el profesor. Es mucho más importante de lo que parece porque de lo contrario el estudiante identifica lo que el profesor quiere y obedece, pero no aprende: no hay una verdadera transposición didáctica puesto que en cuanto ese estudiante queda fuera de la esfera de poder de ese profesor, retoma su práctica anterior, no sabe qué hacer en otros casos o bien aplica mecánicamente como una receta lo que ese profesor esperaba pero sin haberlo incorporado como saber propio. El vínculo docente-alumno puede hacer al estudiante permeable o impermeable a la guía del profesor, más allá de los recursos académicos trabajados en clase.

En definitiva, siendo el traductor un creador de traducciones su formación debe abarcar todos los aspectos que ello implica: académicos, estéticos, operativos y psicológicos. Por ser parte integrante de este proceso, la evaluación también debe tenerlos en cuenta para contribuir a un desarrollo integrado y completo.

BIBLIOGRAFÍA

- Al-Mijrab, R. A. (s/f): "A Product-Based Approach to Translation Training". En: <<http://www.erudit.org/livre/meta/2005/000227co.pdf>>. Libia: University of Garyounis, Benghazi.
- Al-Qinai, J. (2000): "Translation Quality Assessment. Strategies, Parametres and Procedures." En: *Translators' Journal*, 45, 3. Kuwait: Kuwait University, English Department, pp. 497-519. Disponible en: <<http://id.erudit.org/iderudit/001878ar>>.
- Anderman, G. / Rogers, M. (1997): "What is That Translation For? A Funcional View of Translation Assessment from a pedagogical perspective: A Response to Hans G. Höning". En: *Current Issues in Language and Society*, 4, 1.
- Haiyan, L. (2006): "Cultivating Translator Competence: Teaching and Testing". En: *Translator Education*, 10, 3, julio. Disponible en: <<http://accurapid.com/journal/37testing.htm>>.
- Klaudy, K. (2006): "The Role of Translation Theory in Translator Training". Bruselas: DGT. Disponible en: <http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/conferences/2006_2008/emt2006_handout_klaudy_en.pdf>.
- Martínez Melis, N. / Hurtado Albir, A. (2001): "Assessment in Translation Studies: Research Needs". En: *Translators' Journal*, 46, 2, pp. 272-287. Disponible en: <<http://id.erudit.org/iderudit/003624ar>>.
- Nord, Ch. (1996): "El error en la traducción: categorías y evaluación". En: Hurtado Albir, A. (ed.): *La enseñanza de la Traducción*. Barcelona: Publicacions de la Universitat Jaume I, Col·leció Estudis sobre la Traducció, 3, pp. 91-103.
- Zeng, S. M. / Lu-Chen, J. Y. (s/f): "Task-Based Translator Training, Quality Assessment, and the WWW". Paper presentado en la Fourth Language International Conference, Shanghai, China. Disponible en: <<http://cits.hawaii.edu/lu/TBTT/Default.htm>>.

SEMI CÓPULAS: *QUEDAR* Y *QUEDARSE*

Silvia Iummato

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” /
Universidad Nacional del Comahue / Universidad de Belgrano

s_iummato@yahoo.com.ar

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se analizan algunas características generales de los verbos denominados semi cópulas: *volverse*, *ponerse* y *quedarse* para luego centrarse en las propiedades del verbo *quedar(se)*. Se intentará determinar si presenta propiedades semánticas y formales distintas de los otros verbos mencionados focalizándose en la estructura aspectual (Vendler 1957, Dowty 1979, Tenny 1987, Travis 2000a).

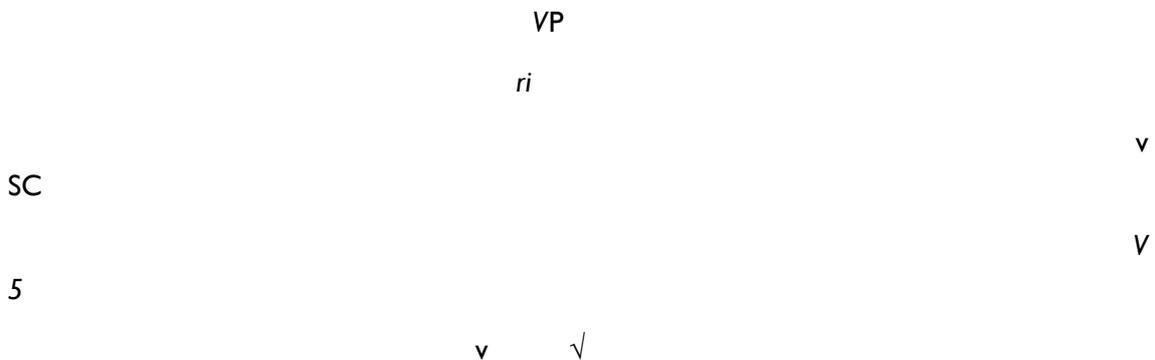
Este trabajo tiene como objetivo mostrar

- que las distintas propiedades temáticas y aspectuales de la semi cópula *quedar(se)* pueden derivarse de un modelo sintactista como el de la Morfología Distribuida (Halle / Marantz 1993), siguiendo la propuesta de Travis (2000, 2005) quien postula la articulación de las vPs y su influencia en la computación aspectual, y
- mostrar que no existen dos entradas léxicas *quedar* y *quedarse*, sino una sola entidad, la raíz *quedar*, que admite el clítico *se* en aquellas situaciones (*Aktionsart* o modo de acción) en que se puede incrementar la estructura argumental mencionando el argumento causante (sintaxis temática)

En la sección 1 se realizará una somera descripción de las semi cópulas *volverse*, *ponerse* y *quedar(se)* para después, en la sección 2, focalizarse en los datos de *quedar(se)* y luego delimitar las características semánticas y sintácticas que diferencian a este verbo de las otras dos semi cópulas. La sección 3 propondrá un análisis. Finalmente, se procederá a enunciar las conclusiones a modo de resumen de las secciones anteriores.

1. BREVE CARACTERIZACIÓN DE LAS SEMI CÓPULAS

Las semi cópulas son verbos que se han desemantizado y adquirieron un valor aspectual (Luján 1972 en Schmitt 2005; Fernández Leborans 1999). Las semi cópulas tienen más carga semántica que las cópulas (*ser, semejar, parecer*) y todas están relacionadas con la información aspectual. En español, algunas de las semi cópulas más frecuentes son *volverse, ponerse* y *quedar(se)*. Son verbos inacusativos¹, incoativos ya que expresan estado, proceso y cambio de estado. El sujeto es el argumento interno que se origina junto al predicativo, que puede ser un sintagma preposicional, adverbial o adjetival. El argumento interno recibe rol temático del predicativo. El sujeto y el predicativo forman una cláusula mínima (Hoekstra y Mulder 1990; Moro 1997) y luego el argumento interno se mueve a la posición de especificador de IP para recibir caso nominativo:



Quedar(se) es la única semi cópula que puede denotar estado locativo: *El parque queda lejos*. Además, puede no llevar clítico.

En la sección que sigue procederemos a describir los datos sobre la semi cópula *quedar(se)*.

2. ESTRUCTURAS

Locativa estativa con sujeto [-ANIM]

(1) *El hotel queda lejos de acá.*

Esta estructura impone restricciones de selección sobre el sujeto, que debe ser inanimado: **Pedro queda cerca*. El complemento es locativo. En este caso el verbo posee propiedades estativas.

1 Ver Pelmuter 1971; Burzio 1986. Verbos intransitivos que denotan estados o eventos no agentivos (logros).

Admite tiempos imperfectivos como el presente y el pretérito imperfecto. No admite tiempos perfectivos ni tampoco el clítico *se*: **La Atlántida quedó en el Océano Atlántico* / **La plaza se había quedado lejos*. La estructura expresa una situación atética, sin límites, con duración y sin fases (De Miguel y Lagunilla 1999).

Transición con participio

(2) *La situación quedó aclarada.*

En este tipo de estructura la cláusula mínima comprende el argumento interno y un participio resultativo (Embick 2004; Di Tullio 2006), que denota un estado final o resultante. El sujeto de quedar puede ser animado o no, es seleccionado por el verbo que origina el participio resultativo como argumento interno y resulta afectado por la acción expresada por el participio. Este deriva de verbos de realización (Vendler 1957).

Esta construcción no admite el adjunto por sí mismo, o pronombres como solo o mismo, propios de las realizaciones (Sánchez López 1996 en Di Tullio 2009) ya que el sujeto no se relaciona con ninguna causa ni externa ni interna. Por el contrario, el sujeto es afectado por la acción enunciada por el participio.

(3) *El decreto quedó revocado *solo/ *por sí mismo.*

El participio expresa causa externa (Embick 2004): *Alguien revocó el decreto*. Expresan un resultado alcanzado a través de un cambio. No admite adjuntos de duración. No admite el clítico “se”.

Locativo con sujeto [+ANIM]

(4) *Juan se quedó en su casa.*

En esta estructura aparece el clítico “se” y el sujeto es animado pero no está afectado, no sufre ningún cambio. Esta construcción expresa duración, no es puntual.

(5) *Juan se quedó en su casa durante cinco horas / toda la tarde.*

A pesar de ser una construcción estativa permite la aplicación de numerosas pruebas de agentividad (Dowty 1979; De Miguel y Lagunilla 1999): forma imperativa, adverbios orientados al sujeto, sustitución por “lo hizo”, cláusulas pseudo hendidas, cláusulas de propósito.

Transición con adjetivos

(6) *Juan se quedó triste.*

(7) *El río se quedó seco.*

En este caso el verbo quedarse va seguido de un adjetivo que denota una propiedad, un estado alcanzado o resultante. La construcción denota un cambio de estado. Los adjetivos son estativos y concuerdan en género y número con el sujeto. Esta estructura permite la aparición del clítico. El adjetivo puede ser graduable (triste) o no (embarazada / muerto) y se denomina de estadio (Carlson 1977; Kratzer 1989). Esta construcción admite la inserción de adjuntos agentivos: “por sí mismo” o de “solo” o “mismo”. No involucra una causa externa pero sí una causa interna.

El clítico puede omitirse. Cuando esto sucede, la estructura expresa un resultado, cuando aparece el clítico el significado predominante es el de cambio de estado.

Esta estructura también permite la aplicación de pruebas de agentividad como el imperativo, cláusulas hendidas, cláusulas de propósito, etcétera.

Resumen de los datos

El aspecto léxico de estas construcciones puede ser estativo o transicional. Depende de varios factores: la sintaxis temática y temporal, la interpretación del sujeto y del objeto, la contribución de los tipos de complementos y los diferentes adjuntos.

Además, tanto la construcción locativa estativa en I, como la construcción con participios nunca llevan clítico se mientras que la construcción locativa estativa con sujeto [+ANIM] y la construcción adjetival 4 permiten el uso del clítico o su omisión.

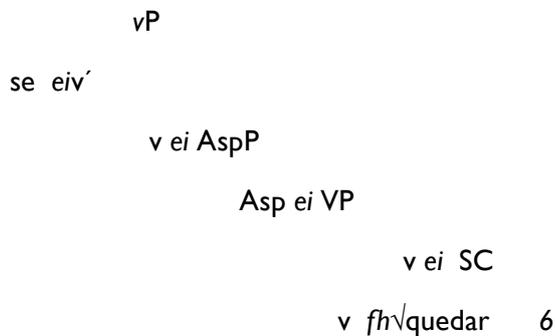
3. ANÁLISIS

Teniendo en cuenta que la derivación de formas complejas tiene lugar en la sintaxis (Halle / Marantz 1993) y que los principios de la morfología son los mismos que los principios de la sintaxis, vamos a analizar el verbo quedarse como una raíz: $\sqrt{\text{quedar}}$ que va a llevar el clítico se en algunos contextos sintácticos y no en otros. Como se ha observado en los datos, quedarse puede participar de eventualidades distintas: estado y transición. Cuando expresa una transición focaliza el final del evento, denota un logro y forma una construcción resultativa, por lo tanto, expresa una eventualidad delimitada, como se hace evidente con la inserción de adverbios del tipo de “finalmente”, “por fin”, “completamente” o “del todo”.

(10) Finalmente, el problema quedó solucionado. / Juan se quedó quieto del todo.

Estos adverbios aspectuales son compatibles con el significado “perfectivo” de la estructura. Esta estructura es monádica, está formada por un solo evento, el resultado. No aparece ni el evento causativo ni la manera en que se obtuvo el resultado. Sin embargo, aunque quedarse es una semi cópula, por lo tanto, intransitiva, vamos a sostener que es posible enunciar una causa si esta aparece expresada a través del clítico “se”. No es que haya dos sub-eventos sino que cuando aparece se la estructura es más compleja: se agrega una vP. Este se está relacionado con la estructura temática, agrega una causa por eso puede someterse a las pruebas de agentividad. Aparece cuando el argumento interno está de alguna manera involucrado en la causa de la situación o cuando la predicación es incoativa. No es una causa como la que se encuentra en las predicaciones transitivas, sino que solo indica algún grado de volición o de responsabilidad, ya sea respecto del estado o locación del argumento interno o de su cambio de estado. En este trabajo sostenemos que el clítico se agrega estructura temática (causa interna en Levin / Rappaport 1995) y, por lo tanto, significación y estructura sintáctica a la construcción con el verbo *quedar*. Está ubicado en el especificador de vP (Kempchinsky 2007). La ausencia de este clítico impone la ausencia de vP: no hay expresión de causa interna. Por lo tanto, la estructura sintáctica es más reducida.

La estructura es la misma para las construcciones resultativas y para las locativas:



Cuando no hay causa interna la estructura es más reducida: la capa de vP no aparece.

Observamos que de acuerdo con lo anteriormente expuesto, la relación entre estatividad y causa interna (como algún grado de volición o responsabilidad) no siempre es contradictoria

Contra Zagona (1996), se observa claramente que existen estructuras estativas que llevan clítico y que este no se encuentra relacionado con la estructura aspectual de la construcción sino con su estructura temática.

CONCLUSIONES

La realización sintáctico morfológica de la raíz quedar depende de la estructura sintáctica en la que se encuentra y esta depende de la estructura temática. Puede aparecer tanto en una construcción que exprese estado como en una que sea transicional. O sea, puede aparecer en estructuras télicas o atélicas y, como verbo inacusativo, puede denotar tanto un estado como un logro.

Se analizaron dos construcciones locativas, ambas estativas y dos construcciones resultativas. El clítico es diacrítico ya que marca un cambio de significado, y distingue la estructura que expresa causa interna de la que no lo hace. Es por eso, que la forma *quedarse* presenta una estructura más compleja para poder alojar el clítico, que expresa causa interna.

BIBLIOGRAFÍA

- Carlson, G. (1977): "A Unified Analysis of the English Bare Plural". En: *Linguistics and Philosophy*, I, pp. 437-457.
- De Miguel, E. / Fernández Lagunilla, M. (1999): "El Operador Aspectual se". En: *Revista Española de Lingüística*, 30, I, pp. 13-43.
- Demonte, V. / Masullo, P. (1999): "La Predicación: los complementos predicativos". En: De Bosque, I. / Demonte, V. (eds.): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Di Tullio, A. (2008): *Participios y Adjetivos*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones e Intercambio.
- Di Tullio, A. (2009): "Telicidad o agentividad en el se no argumental". En: *Encuentro de Gramática Generativa 2009*.
- Dowty, D. (1979): *Word Meaning and Montague Grammar*. Dordrecht: Kluwer.
- Dowty, D. (1991): "Thematic Proto Roles and Argument Selection". En: *Language*, 67, pp. 547-619.
- Embick, D. (2004): *Remarks on the Structure of Resultative Participles in English*. Pennsylvania: University of Pennsylvania.
- Fernández Leborans, M. J. (1999): "La predicación: las oraciones copulativas". En: De Bosque, I. / Demonte, V. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Folli, R. / Harley, H. (2005): "Flavors of v". En: Kempchinsky, P. / Slabakova, S. (eds.): *Aspectual Enquiries*. Dordrecht: Springer.
- Halle, M. / Marantz, A. (1993): "Distributed Morphology and the Pieces of Inflection". En Keyser, S. J. / Hale, K. (eds.): *The view from Building 20*. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 111-176.

- Hoekstra, T. / Mulder, R. (1990): "Unergatives as Copular Verbs: Locational and Existential Predication". En: *The Linguistic Review*, 7, pp. 1-79.
- Kempchinsky, P. (2004): "Romance SE as an Aspectual Operator". En: Auger, J. et al. (eds.) *Contemporary Approaches to Romance Linguistics*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, pp. 239-256.
- Kratzer, A. (1989): "Stage Level and Individual Level Predicates". En Bach, E. / Kratzer, A. / Partee, B. (eds.): *Papers on quantification*. Amherst, MA: University of Massachusetts.
- Kratzer, A. (1996): "Severing the External Argument from its Verb". En: Rooryck, J. / Zaring, L. (eds.): *Phrase structure and the lexicon*. Dordrecht: KluwerKrat, pp. 109-137.
- Levin, B. / Rappaport-Hovav, M. (1995): *Unaccusativity at the Syntax-Lexical Semantics Interface*. Cambridge, MA: MIT Press
- Mendikoetxea, A. (2000): "Relaciones de Interficie: los Verbos de Cambio de Estado". En: Bravo, A. / Luján, C. / Pérez, I. (eds.): *Cuadernos de Lingüística*, VII. Madrid: Instituto Universitario Ortega y Gasset, pp. 125-144.
- Moro, A. (1997): *The Raising of Predicates: Predicative Noun Phrases and the Theory of Clause Structures*. Cambridge: CUP.
- Pelmutter, David (1971): "Personal Passives and the Unaccusative Hypothesis". En: *Proceedings of the Fourth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, pp. 157-189.
- Pustejovsky, J. (1995): *The Generative Lexicon*. Stanford, CA: CSLI.
- Schmitt, C. (1992): "Ser and estar: a matter of aspect". En: *Proceedings of NELS*, 22, pp. 411-425.
- Schmitt, C. (2005): "Semi-Cópulas". En: Kempchinsky, P. / Slabakova, S. (eds.): *Aspectual Enquiries*. Dordrecht: Springer.
- Tenny, C. (1987): "Grammaticalizing Aspect and Affectedness". Disertación doctoral. Cambridge, MA: MIT.
- Travis, L. (2002): "Agents and Causes in Malagasy and Tagalog". En: Erteschik-Shir, Nomi / Rapoport, Tova (eds.): *The Syntax of Aspect. Deriving Thematic and Aspectual Interpretation*. Oxford: Oxford University Press.
- Travis, L. (2005): "Articulated vPS and the Computation of aspectual Classes". En: Kempchinsky, P. / Slabakova, S. (eds.): *Aspectual Enquiries*. Dordrecht: Springer.
- Vendler, Z. (1957): "Verbs and Times". En Vendler, Z. *Linguistics in Philosophy*. Cambridge, RU / Ithaca: Cornell University Press.
- Verkuyl, H. J. (1993): *A Theory of Aspectuality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zagona, K. (1996): "Compositionality of aspect: Evidence from Spanish aspectual se". En: Parodi, C. et al. (eds.) *Aspects of Romance Linguistics: Selected Papers from the Linguistic Symposium on Romance Languages XXIV*. Washington DC: Georgetown University Press, pp. 475-488.

CURSO VIRTUAL PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL NIVEL SECUNDARIO

Marcela Jalo

Colegio Nacional “Rafael Hernández”, Universidad de La Plata
marcelajalo@gmail.com

Dora Lopardo

Colegio Nacional “Rafael Hernández”, Universidad de La Plata
profelopardo@gmail.com

Sara Pérez de Vargas

Colegio Nacional “Rafael Hernández”, Universidad de La Plata
sarapdev@ciudad.com.ar

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo desarrolla una experiencia que tiene como objetivo fundamental integrar y optimizar las clases de lenguas extranjeras en los cursos superiores (cuarto y quinto año) del Colegio Nacional “Rafael Hernández” de la Universidad Nacional de La Plata. Se brinda así a los alumnos la posibilidad de realizar un curso virtual extraprogramático en lengua extranjera, pudiendo ellos optar por realizarlo en idioma inglés o francés, utilizando la plataforma Webunlp. Los contenidos tienen una fuerte impronta cultural y están relacionados con diversas temáticas transversales vinculadas a distintos tipos de manifestaciones artísticas, en especial las artes plásticas, la música y la literatura.

PROPUESTA DIDÁCTICA

Los cambios tecnológicos en general y la constante evolución de la tecnología de la información y la comunicación en particular permiten nuevas formas de interacción y acceso al conoci-

miento. Los docentes deben apropiarse de ellos para utilizarlos como recursos y herramientas complementarias en el desarrollo de su tarea pedagógica.

Los avances tecnológicos también promovieron la evolución de la educación a distancia, generando así la educación en entornos virtuales como una nueva alternativa de comunicación a través de Internet. El entorno virtual interconecta y relaciona a docentes y alumnos de una manera diferente. En este entorno, el *alumno* es el protagonista constructor de sus propios conocimientos y el *docente*, organizador y tutor.

En los últimos años los entornos virtuales han ampliado las posibilidades de aprendizaje sobrepasando los límites que imponen las paredes del aula. Ellos permiten que:

- El profesor organice y gestione cada unidad temática añadiendo los recursos *online* que considere adecuados para sus objetivos.
- El profesor lleve un conocimiento estadístico de la actividad de los alumnos de un modo individualizado.
- El profesor actúe como tutor, creando un clima de confianza y estimulando la seguridad del alumno en sí mismo y el compromiso con su propio aprendizaje.
- El alumno pueda acceder de una forma muy flexible a los contenidos del curso.
- El alumno pueda marcar dentro de una pauta secuencial su propio ritmo de actividad y progreso.
- El alumno pueda reflexionar sobre su proceso de aprendizaje compartiendo esa reflexión con su tutor.
- El alumno pueda realizar proyectos individuales o grupales que se podrán mostrar y compartir con el grupo de aprendizaje virtual.
- El alumno sea consciente de su actividad en el idioma a través de sus producciones, que quedan registradas en el entorno virtual.

En este entorno, la resolución de problemas es la metodología más apropiada para el aprendizaje y la construcción de conceptos. Los docentes saben que las actividades más atractivas para el alumno son aquellas donde se pone en juego su ingenio, creatividad y participación. Por ello, se estima que la incorporación de las TIC como herramienta para profundizar el trabajo interdisciplinario en una lengua extranjera en el colegio abre una nueva perspectiva enriquecedora y desafiante a la vez.

La oferta de este curso para el aprendizaje de lenguas extranjeras permite a los alumnos avanzar en el conocimiento adquirido. La metodología propuesta es la de Aprendizajes Integrados

de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE o CLIL, en sus siglas inglesas). Esta metodología proporciona un contexto natural para el desarrollo de la lengua extranjera derivado de la experiencia de aprender por medio de otra lengua. Este uso natural del inglés o del francés puede potenciar la motivación y el deseo de aprender una o más lenguas.

El curso consiste en el desarrollo de tres unidades temáticas con las siguientes actividades:

- Búsqueda de información en la Web.
- Lectura de material digitalizado.
- Resolución de problemas.
- Preparación y presentación virtual de tareas y proyectos (grabaciones, filmaciones y videos).
- Participación en foros.
- Actividades de autoevaluación.

Cada unidad temática consta de actividades planteadas para su resolución con una frecuencia quincenal. Los alumnos están a cargo de un tutor que los asesora en cuestiones técnicas y académicas, al que pueden contactar vía correo electrónico (mensajería). Por ser una tarea extremadamente demandante para el docente, la cantidad de alumnos debe ser reducida para poder brindar una atención personalizada.

CONTENIDOS

Los alumnos de cuarto y quinto año del colegio presentan una competencia lingüística de nivel intermedio lo que les posibilita acceder a material auténtico de Internet y resolver tareas en el nivel mencionado.

Los contenidos del mismo se articulan mediante una serie de unidades temáticas que integran diferentes aportes de las diversas materias o áreas de conocimiento en un tema global. Las actividades propuestas suscitan la búsqueda de información en Internet y la resolución de la tarea.

Los contenidos a abordar en el curso están relacionados a diversas temáticas transversales vinculadas a distintos tipos de manifestaciones artísticas, en especial:

- *Artes plásticas*: distintas manifestaciones del arte en los diversos contextos históricos y culturales, en la Unidad 1.
- *Música*: la música y sus diferentes manifestaciones en el mundo, en la Unidad 2.
- *Literatura*: la literatura como forma de expresión cultural, en la Unidad 3.

Debe destacarse que este curso aborda exactamente los mismos contenidos y los mismos trabajos prácticos en ambos idiomas. Así, por ejemplo, en el Tema I de la Unidad I, "El arte en el Antiguo Egipto. Una visita al museo del Louvre: sala egipcia", los alumnos deben realizar una visita virtual a esa sala del museo y responder un cuestionario. Tanto la visita como el cuestionario son exactamente los mismos en ambos idiomas. A modo de ejemplo, se incluye parte del trabajo práctico correspondiente.

Ejemplo de trabajo práctico para lengua francesa

TP 1. Antiquités égyptiennes de A à Z

Visite virtuelle du musée du Louvre (aile Sully)

Exposition sur les Antiquités égyptiennes.

Entre l'adresse suivante pour te connecter au site du Louvre: <<http://musee.louvre.fr/visite-louvre/index.html>>

La visite peut commencer.

a) Complète le nom de chaque salle après les deux points.

SALLE 1:

1° étape: Lis le texte de présentation sur la droite de l'écran.

b) Qui nous accueille dans le département des antiquités égyptiennes?

2° étape: Dans la salle 1, clique sur la sculpture et lis la légende de l'image.

c) Relève les informations suivantes:

- De quand date cette sculpture ?
- En quelle matière est-elle faite ?

3° étape: Opère un tour complet de la salle en gardant le bouton gauche de la souris appuyé. Sers-toi de la double flèche

4° étape: Monte l'escalier sur la gauche de la sculpture et rends-toi dans la salle 2 en suivant la grosse flèche noire.

SALLE 2:

d) Que fait Nakhthoreb?

5° étape: *Rends-toi dans la salle 3.*

Ejemplo de trabajo práctico para lengua inglesa

TP 1. Ancient Egypt from a to z

Virtual tour to the Louvre (Room Sully)

Ancient Egypt Exhibition.

Go to the following site: <<http://musee.louvre.fr/visite-louvre/index.html>>

The tour may start.

a) Complete the missing words of each room number.

ROOM 1:

1st step: *Read the presentation on the right of the screen.*

b) Who welcomes us in the Egyptian Antiquities place?

2nd step: *Click on the sculpture in Room 1 and read the text below the image.*

c) Get the following information:

- When was it made?
- What is it made of?

3rd step: *Give a turn around the room following the double arrow.*

4th step: *Climb the stairs on the left of the sculpture and follow the black arrow to Room 2.*

ROOM 2:

d) What was Nakhthoreb doing?

5th step: *Go into Room 3.*

EVALUACIÓN

La evaluación de este curso se realiza tomando en cuenta la participación del alumno dentro del entorno virtual, su entrega de trabajos en término y su producción utilizando la lengua extranjera en la resolución de las tareas.

Cada tarea debe ser enviada vía mensajería al profesor a cargo del curso, el cual debe elaborar un informe final de la misma al concluir cada etapa. Dicho informe integra los aportes de todos los alumnos y proporciona información de retroalimentación.

En todos los casos, es necesario tener en cuenta el progreso evidenciado en el manejo de los conceptos aprendidos y la expresión de los mismos en la lengua extranjera seleccionada para el curso, como así también las estrategias utilizadas en la resolución del problema y la confianza y la seguridad que tengan en el uso de la lengua extranjera.

CONCLUSIÓN

Los sistemas educativos deben responder a los múltiples retos que les lanza la sociedad de la información en función siempre de un enriquecimiento continuo de los conocimientos y del ejercicio de una ciudadanía adaptada a las exigencias de nuestra época.

Este tipo de proyectos proporciona a los alumnos la posibilidad de mejorar las competencias comunicativas e interculturales y contribuye a la valoración de su propia realidad e idioma y le permite fortalecer las bases del saber teórico y técnico: incitación a la iniciativa, al trabajo en equipo, a las sinergias realistas en función de los recursos locales, al aprendizaje autónomo y a la universalidad del conocimiento.

Por otra parte, tiende al perfeccionamiento y crecimiento del plantel docente involucrado, el cual se adapta con energía a las nuevas formas de comunicación y enseñanza. Además, es una ocasión para los profesores de profundizar el uso de las nuevas tecnologías, tanto como canal de comunicación como para elaborar nuevos materiales de intercambio.

BIBLIOGRAFÍA

- Cabero, B. (2000): *Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Sancho, J. M. (1998): *Para una Tecnología Educativa*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Tiffin, J. / Ragasingham, L. (1997): *En Busca de la Clase Virtual. La educación en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Paidós.

REPRESENTACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS Y MOTIVACIÓN

EL ALEMÁN EN EL IES EN LENGUAS VIVAS “JUAN RAMÓN FERNÁNDEZ” Y EN ESCUELAS GERMANO-ARGENTINAS

Lorena Justel

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

lorenajustel@hotmail.com

Silvia Rodríguez

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

silviarodriguez55@gmail.com

Llamamos “representaciones sociolingüísticas” al conocimiento de sentido común, elaborado socialmente, referido a una lengua. El concepto de representaciones sociales fue acuñado por Moscovici en su tesis sobre el psicoanálisis, en el año 1961, y retomado posteriormente por varios investigadores para aplicarlo en diferentes ámbitos. En lo que concierne a las lenguas o a las variedades, según la representación que se tenga de ellas, las lenguas pueden ser más o menos útiles, difíciles o fáciles, lindas o feas, ser agradables al oído o no.

Las representaciones sociolingüísticas al estilo “el inglés es útil”, “el alemán es difícil” pueden coincidir o no con la realidad, pero seguramente influyen en ella: pensemos, para ejemplificar, en el funcionamiento de las profecías autocumplidas. Suelen emerger en forma de estereotipos (Gassó 2000: 22) y, como lo señala por ejemplo Klett (2007: 117), no conviene que la distancia entre las representaciones de profesores y alumnos sea muy grande.

En el marco del programa de investigación de nuestro instituto formamos junto con las estudiantes Cynthia Kohler, Agustina Marx y María Lourdes Velázquez un equipo que se propuso investigar este tema partiendo de la hipótesis de que circula la representación sociolingüística de que el alemán es difícil, tanto de aprender como de usar. Además, de que es un idioma *duro* y *prestigioso*. Esta representación del idioma alemán se ha comprobado mediante encuestas realizadas, por ejemplo, por estudiantes de la Universidad del Litoral a personas que no aprenden

el idioma (Bein, com. pers.). Nuestra investigación se propuso averiguar si esta representación es la misma en los alumnos que sí lo aprenden.

Para relevar los datos optamos por un método directo, es decir, preguntarles a los alumnos qué piensan del alemán, mediante una encuesta con 15 preguntas que abarcan aspectos relativos a la elección de la escuela y del idioma; se les pidió a los encuestados, además, que calificaran un grupo de lenguas (pregunta 8) utilizando una grilla.

El objetivo fue relevar las representaciones del alemán en sus dimensiones epistémicas, afectivas y económicas, y actitudes como aceptación o rechazo (Dabène 1997: 21). Algunas preguntas intentaban rescatar datos sobre la identidad de los encuestados, más precisamente, si se trataba de descendientes de alemanes, austríacos o suizos de habla alemana, o si tenían derecho a la ciudadanía, etcétera. Se les preguntó si tenían familiares que hablaran alemán en la actualidad, y quiénes.

En el año 2009 se aplicó la encuesta en 9 escuelas, con un total de 334 encuestas respondidas.

Si bien los resultados están aún en proceso de elaboración, podemos empezar a compartir algunos avances.

MOTIVACIÓN PARA ELEGIR EL IDIOMA O LA ESCUELA QUE OFRECE ALEMÁN

Motivos por los cuales eligieron Alemán en el IES en Lenguas Vivas “J. R. Fernández”

(el encuestado debía elegir entre opciones; se podía tildar más de una y contaba con un espacio libre para agregar comentarios)

Eligieron Alemán porque es:

- Útil: 58%
- Lindo: 23%
- Prestigioso: 9%

Pero en la opción abierta, en donde podían agregar otras razones, el 29% –un tercio aproximadamente del alumnado encuestado– explica que no eligió libremente el idioma, sino que, para el 11% lo eligieron sus padres, y para el 18% lo impuso la escuela por sorteo u obligando al alumno a optar. Sabemos que esta decisión la tomaron los alumnos al ingresar al secundario o a los 16 años, cuando tuvieron que optar por una segunda lengua extranjera.

Motivos por los cuales eligieron Alemán en las escuelas germano-argentinas

- Lo eligieron los padres: 78%
- Es útil: 41%
- Es prestigioso: 11%
- Es lindo: 9%

Es de destacar que, si bien algunos encuestados ingresaron a la escuela germano-argentina en la secundaria, la mayoría hace todo el recorrido escolar desde la primaria en alemán, algunos incluso ya desde el jardín de infantes. Por lo tanto, no se puede hablar de elección del alumno.

Motivos para la elección de una escuela que enseña Alemán LLVV

Eligió este tipo de escuela porque:

- Es buena: 70%
- Ofrece posibilidades de trabajo: 50%
- Tiene ciudadanía de un país de habla alemana: 3%
- Sus antepasados hablan alemán: 3%

Motivos para la elección de una escuela germano-argentina

Eligió este tipo de escuela porque:

- Ofrece posibilidades de trabajo: 64%
- Es buena: 52%
- Sus antepasados hablaban alemán: 27%
- Tiene ciudadanía de un país de habla alemana: 8%

Esta imagen del idioma alemán como lengua útil ("ofrece posibilidades de trabajo, 50% en LV y 64% en escuelas germano-argentinas), que se desprende de las razones que llevan a elegir el idioma o una escuela que lo ofrece, se ve reforzada por los resultados de la grilla (pregunta 8), como veremos a continuación.

Aunque en el Lenguas Vivas el adjetivo más elegido fue difícil (65%), el segundo adjetivo más elegido fue útil (59 %), luego duro (56%).

En las escuelas germano-argentinas, en cambio, el adjetivo más elegido fue útil (61%). El segundo adjetivo más elegido fue difícil (59 %). La tercera elección recayó en tiene prestigio (47%) si tomamos el promedio de las 8 escuelas germano-argentinas, pero en las escuelas Pestalozzi y Moreno el tercer atributo mencionado es "duro".

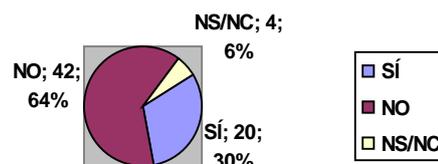
Quisimos ver también si hay diferencias en cuanto a la imagen que tienen de la lengua los descendientes de alemanes y los no descendientes. De los 334 encuestados, 82 probablemente tengan el alemán como lengua del hogar, al menos parcialmente. Y, sin ser necesariamente lengua materna, hay, además, unos 180 alumnos con una gran exposición a la lengua y cultura (con parte de la familia o abuelos germanoparlantes).

En lo que se refiere a "frío" no parece haber mayor diferencia en la percepción de un grupo y otro, pero sí en lo referente a "duro": 27% según la imagen que tienen los descendientes frente a 45% según la imagen de los no descendientes, en lo referente a la palabra "raro": 16% en descendientes, 25% en no descendientes y en lindo: 23% descendientes y 16% no descendientes.

ACTITUD DE LOS ALUMNOS FRENTE AL IDIOMA: LA POSIBLE SUPRESIÓN

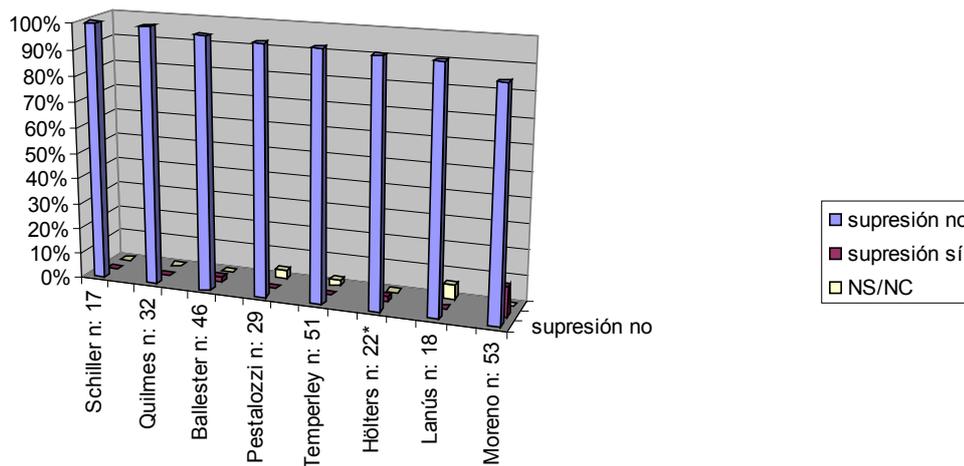
Por último, preguntamos a los alumnos si se podría suprimir el alemán en su escuela.

En el LLVV 1/3 de los alumnos (20 de 66) manifiestan que se podría suprimir el alemán. Cuatro no responden esta pregunta. Del grupo que considera posible la supresión, cuatro alumnos reemplazarían el alemán por otros idiomas (italiano, francés, inglés o portugués) que les parecen más lindos o más interesantes. Tres alumnos fundamentan la posibilidad de supresión del alemán hablando de la dificultad o facilidad ("italiano es más fácil"). Otros tres hablan de la mayor necesidad, utilidad o importancia de otros idiomas. Dos alumnos dicen que habría que suprimirlo porque el colegio no le da importancia y porque el alemán no es uno de los idiomas que más identifique al colegio. Otros dos escriben que son pocas las horas, que es segundo idioma y que por esto el colegio no le da importancia.



LA SITUACIÓN EN LAS ESCUELAS GERMANO-ARGENTINAS

Aquí no se presenta una proporción tan alta de alumnos que considere posible la supresión. Si tomamos el conjunto de las ocho escuelas, solo alrededor del 3.4 % opina que el alemán podría suprimirse.



El principal argumento de los alumnos en contra de la supresión es la esencia de la escuela como “alemana”. A continuación, reproducimos algunas de sus respuestas:

- “Porque es/dejaría de ser un colegio/escuela alemana / la identidad, la cultura, la ideología y el colegio son alemanes / fue fundado por alemanes.”
- “Es una escuela que tiene gran prestigio por su idioma / perdería prestigio / el idioma la caracteriza, es la base / la mayor parte de la formación es en alemán / se destaca el alemán / nos representa muy importante / es la materia principal original y atractivo interesante / es lo más lindo que tiene / la escuela se nutre del idioma.”
- “Es una buena herramienta cultural y laboral / eso nos va a ayudar a conseguir más salida laboral / es bueno saberlo por el trabajo / nos ayudará en el futuro / es útil / es necesario.”
- “Se podría suprimir tranquilamente, pero ya no sería el Hölters sino que sería un colegio más del montón / es el único en zona sur / es lo que hace la diferencia / la distingue.”
- “Tiene excelente nivel de alemán / los profesores son muy didácticos.”

PARA CONCLUIR

Nuestra hipótesis de que el alemán es percibido como un idioma “duro” y “difícil” se ha visto confirmada por la mayoría de las respuestas obtenidas entre los encuestados. De un total de

66 en el Lenguas Vivas son 43 (65%) los que tildaron la opción “difícil” y 37 (56%) los que lo calificaron como “duro”; en las escuelas germano-argentinas los porcentajes fueron del 59 y el 37%, respectivamente.

La mayoría de las menciones en cuanto al prestigio parecen estar asociadas a la pérdida de prestigio que significaría para una determinada escuela el suprimir el idioma alemán. Con los resultados obtenidos no hemos podido determinar aún si, según los encuestados, el alemán les confiere prestigio individual o indica prestigio social.

No hemos hecho aún todas las entrevistas a directivos, docentes y padres como nos propusimos, sin embargo, a juzgar por lo que afirma el alumnado en las encuestas, la aceptación o el compromiso con el idioma alemán en las escuelas germano-argentinas es elevado, ya que no consideran posible la supresión.

En cuanto al adjetivo “duro”, al principio de nuestra investigación partíamos de la hipótesis de que la dureza podría estar relacionada con lo prusiano y militar, pero ahora, a la luz de los datos procesados, no podríamos afirmar que la relación entre una cosa y la otra sea tan estrecha como nos parecía. Sin embargo, todavía nos quedan entrevistas por hacer que tal vez nos ayuden a interpretar qué quieren decir los alumnos con el adjetivo “duro”. Nos resta, además, interpretar los datos desde la perspectiva de la matriz ideológica que tiene o podría tener esta representación del alemán.

BIBLIOGRAFÍA

- Bein, R. (en prensa): “Artikel 180 – Argentinien”. En: *HSK Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlín: Mouton / De Gruyter.
- Dabène, L. (1997): “L’image des langues et leur apprentissage”. En Matthey, M. (ed.): *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, pp. 19-23.
- Gassó, L. (coord.) / Corradi, L. / Franzoni, P. / Klett, E. / Valsecchi, R. (2000): *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras, Niveles 1, 2, 3 y 4*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula.
- Klett, E. (dir.) (2009): *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*. Florida: Araucaria Editora, p. 117.
- Miñones, L. / Eljatib, D. (2007): “Las representaciones lingüísticas docentes en el marco de una educación plurilingüe”. Ponencia presentada en III Congreso de ALFAL Región Noroeste de Europa, 21-22 junio; Facultad de Lenguas Modernas, Universidad de Oxford, Gran Bretaña.
- Moscovici, S. (1961): *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

ENTRE LA ÉTICA Y LA POLÍTICA DE LA TRADUCCIÓN

EL CASO DE LA TRADUCCIÓN DE *ALBUCIUS* DE PASCAL QUIGNARD

Betina Keizman

Universidad Nacional Autónoma de México (México)/
Grupo de Investigación LIRICO Paris 8. Saint Denis (Francia).

betkeiz@yahoo.com

Es famosa la traducción del acápite del *Facundo*. “*On ne tue point les idées*”. “A los hombres se degüella; a las ideas, no”. Es cierto que antes que traductor, Sarmiento es el creador de una dicotomía que produce lenguaje y Nación. Esta traducción “errónea”, que probablemente adolece de mala fe, es una genialidad si consideramos al pensador y al político que impone su diseño al campo lingüístico. Que Sarmiento haya puesto su escritura al servicio de ese destino autoimpuesto de civilizador en la barbarie podría sugerir, erróneamente, que el engranaje que va de la frase atribuida a Fortoul a la versión de Sarmiento expresa una alternativa política (ética, pragmática) ajena a la traducción. Sin embargo, el problema de los matices de una palabra, su valor, su historicidad, la cadena de palabras afines, de mundos lingüísticos que un término evoca es central en la práctica de la traducción.

Traducir es pasar de un idioma a otro y las sucesivas versiones de un texto, digamos un clásico, se hacen necesarias no solo porque el lenguaje evoluciona sino porque, en la traducción, cada época realiza una lectura de las obras y del estado de su propio lengua.¹ Lo digo de otra manera: para Sarmiento, no había más muerte que el degüello, y en ese sentido su elección es la de un gran traductor, que se hace eco del sentido histórico de un término (dejo a los especialistas sarmientinos evaluar hasta qué punto se hace eco de ese sentido o lo fragua y reivindica). Traducir muerte por degüello responde ante todo a un problema de ética y política de la traducción y no es otra la preocupación de todo traductor reflexivo. Parecerá que abandono este tema, pero volveré a él por otra ruta, desde mi experiencia en la traducción de *Albucius* de Pascal Quignard.

¹ No es la única opción, por supuesto. En sus traducciones de Shakespeare –*Hamlet* (1897) y *Macbeth* (1902)– Schwob se propone reproducir el francés del siglo XVI, es decir que retrocede cronológicamente tres siglos y traduce al gran dramaturgo inglés como lo hubiese hecho uno de sus contemporáneos: “*Les critiques d’ici n’ont point songé que le style du XVI^e siècle n’est plus celui du présent. Mettre une période de Shakespeare à la mode d’aujourd’hui, ce serait a peu près vouloir traduire une page de Rabelais dans la langue que parlait Voltaire. Nous avons taché de ne pas oublier que Shakespeare pensait et écrivait sous Henri IV et Louis XIII*” (Schwob 1985: XXV).

Antes de adentrarme en los problemas de su traducción, propongo un esbozo de crítica literaria, pertinente porque la novela de Quignard ficcionaliza la práctica de la traducción.

Albucius (Quignard 1990) es la pseudo biografía de un recóndito escritor latino, alter-ego de Quignard –“en los albores del imperio”, dice el autor– cuyos textos rastrea, traduce, recrea y completa el autor-narrador. Entre el ensayo y la narración, el registro autobiográfico y el relato histórico, Quignard se erige en traductor y arqueólogo del mundo perdido de *Albucius*. Con ese fin, retoma distintas fuentes, recuerda el contexto histórico, rastrea fragmentos de las declamaciones de *Albucius*, las completa, repone los hiatos y, muy particularmente, traduce cuestionando valor y matiz de cada palabra. Cito un ejemplo:

Cestio y Séneca están de acuerdo en decir que se sentía angustiado por separarse de un utensilio de cocina, pero que le hubiera molestado llevárselo de viaje. Se trataba de una ensaladera o de una vasija (lanx) que había usado su bisabuela materna en la época en que Escipión Emiliano era censor. La ensaladera, esta gran escudilla que me cuesta representarme, era de roble negro. Él la colgaba con un clavo del muro, como si fuera la imagen de un hombre valiente.

Haría falta pedir la opinión de un latinista mejor que yo. Cestio dice “lanx patinaria”, un plato para pescado, un jarrón, una pescadera. Séneca dice “lanx” (una escudilla grande, tal vez una compotera). Ningún testimonio habla de “satura” (una verdadera compotera, una ensaladera). En su origen, la “satura” es un plato (lanx) donde se mezclan frutas y verduras cortadas en pedazos. Hay que pensar en lo que hoy llamamos macedonia o ensalada de frutas. Las fiestas denominadas Liberalia se celebraban en primavera: a los dioses que protegían el trabajo de los labradores se ofrecía una vasija amplia repleta de las primicias de todos los cultivos. Esta vasija era llamada “lanx satura”, una palabra en lengua osca que significa potpurri. Entonces comenzaban los cantos libertinos o burlones al dios Manducus o a los cachetes de Bucco. Se invocaba a Fascinante (el falo). Para distinguirla de la “declamatio” a la que eran aficionados, los antiguos romanos utilizaron la palabra satura para designar una forma de relato (un siglo más tarde, el más famoso de estos potpurri es el Satiricón) en que la mayor parte de los géneros literarios existentes estaban cortejados y mezclados.

Si he citado este fragmento tan extenso es porque expresa las inquietudes de un traductor. Un problema de terminología, los matices del significado de “lanx”, la descripción de su uso, una genealogía de la palabra, de “satura” a sátira. Para Quignard, en el vientre del término está el mundo al que pertenece, un abanico de sentidos y de usos que solamente la narración puede reponer. Este fragmento es la respuesta a la pregunta “¿cómo traduzco o interpreto “lanx satura”?” Y como tal, muestra la imposibilidad de la traducción. Es en la narración del proceso de la traducción, en las disquisiciones alrededor de la historia de un término, en la confrontación de las fuentes, que Quignard puede traducir. Uno de los modelos de Quignard es, entonces, el de la traducción como imposibilidad, la traducción como utopía.

No es este el único modelo de traducción que puede “leerse” en *Albucius*. Quignard traduce los textos de *Albucius* (navega las imprecisas fronteras entre traducción y reescritura: puede

permitírsele, la ética del narrador difiere de la del traductor). Sin embargo se rige por una exigencia a lo Benjamin, busca por la vía del lenguaje y en el lenguaje una fusión del espíritu. Por eso, Quignard fuerza su propio idioma, como dice Benjamin de Lutero y de Hölderlin, quienes en sus traducciones rompen “las trabas caducas del propio idioma” (Benjamin 2007: 88). Y aquí llego a los problemas de la traducción del libro, la mía.

La traducción de *Albucius* acarrea problemas de índole teórica y práctica. Bajo la bendición de *Albucius*, Quignard latiniza su propio idioma, lo extraña. Las lenguas de amplia libertad sintáctica favorecen el juego estilístico de sus escritores y el latín, que adquirirá en su desarrollo un orden normalizado, el *ordo rectus*, en el período de *Albucius* es aún una lengua hábil, en construcción, en la que cada autor sella un estilo, su fraseo particular. Quignard, el de la escritura elegante, escribe al estilo de *Albucius*:

–*Il y avait un précipice abrupt. Sa profondeur épouvantait le regard. Aux pieds d'une femme la roche est à pic, les parois du gouffre sont hérissées d'aspérités aigues et innombrables afin de déchirer le corps et la faire rebondir dans le cri et le sang. Je vis. Les dieux n'ont pas voulu que je cesse de vivre.*

–*Lata est sententia. Pronuntiatum est. Damnata es: interrogo te hoc loco, mulier. Responde mihi: sunt Dii? (On a voté. On a prononcé la sentence. Tu as été condamnée: je te le demande ici, femme. Réponds-moi: y a-t-il des dieux?)*

–*Había un abrupto precipicio. Su profundidad espantaba la mirada. A los pies de una mujer, la roca cae en acantilado, las paredes del abismo están erizadas de asperezas agudas e innumerables para destrozarse el cuerpo y hacerla saltar en el grito y en la sangre. Estoy viva. Los dioses no han querido quitarme la vida.*

–*Lata est sententia. Pronuntiatum est. Damnata es: interrogo te hoc loco, mulier. Responde mihi: sunt Dii? (Se ha votado. Se ha pronunciado la sentencia. Fuiste condenada: te lo pregunto aquí, mujer. Respóndeme: ¿existen dioses?)*

El ritmo cortado que parece detener el flujo narrativo, el mismo que en otras partes del libro Quignard desencadena, resulta artificial, pero lo recreo. En “cesse de vivre”, en cambio, elijo un giro menos rígido que la traducción literal, después de todo, en francés no es ni anacrónica ni amanerada. En algunas partes del libro, la elección de Quignard a la hora de escribir al estilo latino es la del despojamiento y el ascetismo (como en la cita anterior), en otras reproduce la metáfora deslumbrante y difícil (el hijo al que su padre condena a muerte dice: “*Nous ne sommes que des débris dans l'affection des pères*”: “No somos más que fragmentos en el afecto de los padres”) o la defensa de la metáfora extraña, percibida como defectuosa: “*sac en bois*” para hablar de la nave que debía llevar al hijo al naufragio y a la muerte, en lugar del “*sac*” que debía coserse y tirar al mar.

Vuelvo a mi traducción. Muchos traductores comienzan por buscar el ritmo del texto, y un ritmo equivalente en la lengua de destino. Esta indagación, que considero acertada, implica mucho más que el ritmo, entiéndase la sintaxis, también un registro, un tono, un modo de secuenciar. En el caso del libro de Quignard, la variación de ritmos me obligó a ensayar múltiples tonos. Toda traducción es un desafío al lenguaje y a la música del idioma. En esa cantera en formación que era la lengua latina en los albores del imperio, Albucius fue llamado el “inquietador” de la lengua porque se consagró (siempre según Quignard) a la búsqueda de la zona de encantamiento en que lenguaje y detalles descubren el fuego sagrado de la narración. Reescribiendo a Albucius, Quignard excava en la lengua francesa y le restituye una libertad ancestral. El desafío de su traducción no es menor porque esta búsqueda narrativa y expresiva se zambulle en terrenos que desesperarían a cualquier corrector de estilo más o menos meticuloso: los saltos entre presente y pasado no se someten a una correlación temporal sino a necesidades dramáticas, las variaciones de registro son la regla, el hipérbaton —tan latino— trastorna alegremente cualquier norma sintáctica o de uso, las preposiciones se deslizan de sus automatismos y finalmente, las repeticiones, que sugieren una limitación de vocabulario, coexisten con fragmentos exquisitos.

Para aprehender un material tan heteróclito, el primer paso fue tratar de entrar en resonancia con sus efectos de lectura, reconstruir las elecciones estéticas que el autor enfrentó, o aspirar a hacerlo. Cuando era estudiante, recuerdo haber hecho un trabajo sobre Sarmiento. Una frase de ese trabajo decía: “Sarmiento quiso decir...”. Riendo, el profesor que lo corrigió me preguntó si había hablado con él. Tenía razón en dudar de mis capacidades como médium, sin embargo, no es secundario en una traducción preguntarse por algo tan pasado de moda como la intención del autor. En *Albucius*, por ejemplo, y vuelvo al libro, se narra un pleito entre dos hombres por un panal y unas abejas que molestaban a uno de ellos. En el texto, se las nombra alguna vez como abejas y otras veces como moscas. Queda descartado por demasiado grosero pensar en un error de edición o de falta de edición. Creo que en esta oscilación Quignard reproduce las fluctuaciones de una lengua en formación y como traductora intento reproducir ese desafío, imaginar un idioma en que algunas palabras faltan (tal vez porque aún no han sido creadas o porque un uso indiscriminado desdibujó sus aristas más particulares), y en que sus substitutos “aproximativos” suscitan ese lapsus de belleza y de imperfección que Quignard-Albucius cultivaron. Más difícil aun fue decidir la traducción del término “roman”, que todavía, a falta de mejores opciones, me parece deficiente. Quignard habla de los “roman” de Albucius refiriéndose a estos textos cortos, en su mayor parte declamaciones, historias ejemplares que servían para indagar las leyes, debatir las normas de la sociedad romana, los deberes de hijos y padres, el conflicto entre las pautas religiosas y las ciudadanas. Es decir, “roman” no es “novela”. Tiene ecos de la forma medieval, *Roman de Renart*, las fábulas o ficciones del zorro, o *Roman d’Alexandre*, el romance de Alejandro Magno, pero en este caso no se corresponde ni con uno ni con otro. Es uno de los puntos en que decliné reproducir la ambigüedad del lenguaje, aplané

la experiencia del lector que, después de todo, también en francés caería en la ecuación “roman: Género literario, novela”. Lo hice porque consideré que en francés, sin embargo, subsistían reminiscencias que en español no tienen eco y por eso decidí abandonar este matiz, o término oscuro, en el camino.

En esta exposición me he propuesto transmitir una experiencia, exponer problemas que son el punto de partida de una reflexión. No es secundaria la dimensión laboral, ese yugo, que limita el tiempo de una traducción. Hay quienes trabajan una obra durante años. Evidentemente eso siempre es posible y tal vez ese camino desemboca en una ecuación en que la ética se sobredimensiona por encima de la profesionalización. En mi reflexión y en mi trabajo real yo me ubico en un segmento más humilde. En su libro, Quignard propone una imagen del escritor arbitrario y apasionado que no se resiste a hachar una cabeza cuando la halla en una posición conveniente, que invita a hacerlo, es decir su escritor está llevado por la pasión del lenguaje. Aspiré a conservar una escritura que avanza hachando cabezas.

BIBLIOGRAFÍA

- Benjamin, W. (2007): “La tarea del traductor”. En: *Conceptos de filosofía de la historia*. Buenos Aires: Terramar, p. 88.
- Quignard, P. (1990): *Albucius*. París: POL.
- Schwob, M. (1985): “Prólogo de Hamlet”. En: *Oeuvres complètes*. París: Slatkine Reprints, Tomo VII-VIII, p. XXV.

¿QUÉ LINEAMIENTOS PARA ENSEÑAR/APRENDER GRAMÁTICA HOY?

Estela Klett

Universidad de Buenos Aires /
IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” /
Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”

eklett@filo.uba.ar

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera (LE) supone que el aprendiente incorpore a partir de intercambios simulados o reales tanto el material verbal del nuevo idioma como las normas comunicativas y socioculturales que lo rigen. Aunque existen diferencias individuales relacionadas con el grado de extrañeza y actitud del sujeto ante la LE, su biografía lingüística o su motivación, el proceso de aprendizaje siempre implica “actividades de análisis y síntesis de los nuevos materiales lingüísticos (fónico, gramatical y léxico)” (Véronique 2009: 9). A pesar de que *todos* los elementos citados intervienen e interactúan de manera dinámica, en este trabajo nuestras observaciones se restringirán al material gramatical y a su procesamiento, a la luz de investigaciones actuales del campo.

LA GRAMÁTICA PARA EL APRENDIENTE Y EL DOCENTE

Numerosas son las descripciones de la gramática entendida como “el estudio científico de los enunciados de una lengua a través de sus estructuras morfológicas y sintácticas” (Robert 2008: 100). Para nosotros, desde una postura didáctica, la gramática es *el conocimiento internalizado* del sistema de la lengua, adquirido a través del tratamiento de datos, de la formulación y verificación de hipótesis (Klett 2005: 147). Por su parte, Cuq (1996: 41) la define como “el resultado de la actividad heurística que le permite al aprendiente construirse una representación metalingüística organizada de la lengua estudiada”. El docente procura acercarse a esta gramática pero, además, debe conocer la *descripción gramatical* efectuada por los lingüistas y el *metalenguaje* de uso corriente. Entendemos por *descripción* el resultado de un trabajo de categorización de las unidades de la lengua y la puesta en relación de las mismas. Va de suyo que esta descripción varía en función de la teoría lingüística que la sustenta.

LOS CAMINOS DE LA ADQUISICIÓN GRAMATICAL

Durante mucho tiempo se pensó que en el aula la incorporación de los elementos gramaticales se realizaba gracias al manejo de un saber *sobre* la lengua. Este aparecía plasmado en actividades tendientes a describir el funcionamiento lingüístico por medio de reglas y un metalenguaje específico. Sin embargo, este trabajo resulta *inoperante* para un alumno que desea comunicarse en LE. No está probado por el momento que una gramática descriptiva y externa, es decir un conocimiento declarativo, ejerza una influencia directa en la interlengua del aprendiente y, por ende, en la construcción de su gramática interna.

Más tarde, en el período audiovisual, se dejó de lado la gramática explícita reemplazándola por una gramática implícita. La internalización de elementos gramaticales, graduados en cuanto a su dificultad, se hacía a través de ejercicios estructurales que perseguían la automatización de conocimientos por repetición. Las críticas que estos recibieron fueron enormes dado su carácter mecánico, la elección de ejemplos a menudo inverosímiles y por su presentación descontextualizada. Además, del aburrimiento que conllevaban, se olvidaba que las instancias de reflexión sobre el código son necesarias en el aprendizaje.

Para nosotros el saber gramatical del alumno, indispensable para el manejo de la comunicación, se construye a través de *prácticas* acompañadas de *instancias de reflexión*. Siguiendo a Bange, Carol y Griggs (2005: 181) proponemos un abanico de tareas de aprendizaje para generar la observación de un fenómeno en circunstancias variadas y facilitar procesos inductivos de generalización. Nos alejamos así de Carroll (1995) en Bange (2002: 21), quien afirma que el *feedback* verbal no es pertinente para el aprendizaje ya que lo esencial de la adquisición se juega en lo "implícito". Sin embargo, actualmente, ya no se separa de modo tajante lo explícito, asociado a la enseñanza guiada, de lo implícito, vinculado con la adquisición natural pues los límites entre ambas posturas son borrosos y dinámicos (Klein 1989: 34 y Bange 2002: 24-25). Brucart (1998: 23) promueve una relación fluida entre "conocimiento adquirido" y "conocimiento aprendido". Aún quienes sostienen como Karmiloff-Smith (1992) que es necesario un aprendizaje inicial de estructuras gramaticales en bloque (*chunk*), sugieren una separación posterior de estas en sus elementos constitutivos para descubrir y explicitar su funcionamiento.

En una postura coincidente McCarthy y Carter (1995: 217) postulan la necesidad de cambiar las clásicas tres P del aprendizaje gramatical por las tres I. Recordemos que las tres P, ya criticadas por Skehan (1998: 94), contemplaban la presentación de un punto, la práctica del mismo en un contexto acotado y, finalmente, la producción más o menos espontánea por parte del alumno. Las tres I a las que se refieren los autores remiten a ilustración, interacción e inducción. El primer aspecto es la exposición de un corpus con datos reales en contexto; la interacción supone la discusión entre pares para compartir observaciones sobre el aspecto estudiado. Por último,

durante la inducción los sujetos, a partir de sus apreciaciones, pueden formular regularidades sobre los hechos lingüísticos.

De Salins (1996 y 2001: 35) tiene una propuesta similar. Primeramente, se procura la *sensibilización* de los aprendientes a un punto gramatical a partir de un corpus de ejemplos en contexto. Se realiza después una tarea de *descubrimiento* de regularidades o modos de funcionamiento del ítem. Luego está la *verificación* de las hipótesis formuladas en *prácticas* propuestas por el docente. Es importante recalcar que en esta ejercitación la gramática debe estar al servicio de la comunicación o sea que en la actividad planificada –real o ficticia– el estudiante hace un uso social de la lengua. Apuntamos aquí a una tarea que lo implique y suponga la resolución de un problema. Por último, una *producción libre* del alumno, permite apreciar qué ha internalizado y encarar el trabajo futuro.

Como se observa, existen coincidencias entre los autores citados. Siempre se promueven *prácticas y verbalizaciones sobre el punto tratado*. Apuntalados por el docente, los aprendientes recorren caminos inductivos para llegar a las generalizaciones gramaticales. Además de este trabajo, debe recordarse que las hesitaciones, falsos comienzos o autocorrecciones, entre otros, constituyen indicios valiosos y esclarecedores sobre el proceso de apropiación. Como señala Véronique (2009: 25) se trata de “reacciones epilingüísticas de los aprendientes”, es decir, producciones no controladas y no conscientes que emergen. Estos datos ofrecen al docente un panorama del estado de construcción de algunas “reglas internas” en la terminología de Bange (2002) quien las opone a “reglas externas” (las de una gramática).

LA GRAMÁTICA EN *ROND POINT*

Se seleccionó el método de enseñanza *Rond Point I* (2004), libro del alumno. Inserto en el enfoque accional, se trata “del primer texto francés basado en enseñanza por tareas” (p. 3) y, por ende, un texto en el que el alumno, en tanto actor social, está convocado a resolver, a través del lenguaje, situaciones que se asemejan a las que enfrentará fuera del aula. Al analizar el material, centramos nuestra atención en los aspectos gramaticales y los medios previstos para su incorporación. En la sección “*En contexte*” se entra en contacto con la lengua francesa con ejemplos diferenciados para realizar producciones orales u escritas. Luego, en “*Formes y ressources*” se prevé un trabajo grupal para “sistematizar los aspectos de la gramática necesarios para la realización de la tarea focalizada posterior” (p. 4). En el espacio llamado “*Tâche ciblée*” se crea un contexto de comunicación donde se reutiliza “todo lo aprendido en etapas anteriores”.

En *Rond Point* la práctica gramatical contextualizada en actividades impicantes, verosímiles y significativas son numerosísimas y merecen una ponderación muy positiva. Ahora bien, la reflexión sobre aspectos gramaticales, en cambio, es muy menguada. Salvo escasas excepciones (hacer

observaciones sobre la construcción de un nuevo tiempo verbal, completar un cuadro incompleto de nacionalidades infiriendo los morfemas finales o establecer una regla sobre género de sustantivos), los autores prefieren presentar fichas gramaticales *cerradas*, sin espacios a llenar. Destacadas en el texto, ocupan el centro de ambas páginas abiertas. Lo antedicho se confirma en los “*antisèches*” (machetes) que concentran aspectos esenciales del saber lingüístico.

Así, aunque el prólogo de *Rond Point* anuncia que a través de actividades varias, el alumno podrá “reflexionar y analizar el funcionamiento de una estructura”, esta tarea deberá ser encarada por el docente pues desde el texto no está prevista. El libro propone actividades reflexivas en el acampo léxico y un riquísimo trabajo de descubrimiento en aspectos fonológicos, interculturales y contrastivos. Sin embargo, no podemos obviar sus flaquezas en cuanto a la reflexión gramatical. Para los autores, la internalización de la gramática reposaría únicamente en las numerosas prácticas situacionales y la tarea focalizada. Es de señalar que el reciente conjunto metodológico *Version originale* (2009), considerado una continuidad de *Rond Point*, incorpora “las reflexiones y propuestas didácticas más recientes” (Puren 2009). ¿Se habrá operado un cambio?

CONCLUSIÓN

En nuestro recorrido hemos citado estudios actuales relativos a la incorporación de la gramática durante el aprendizaje y destacado puntos coincidentes. Por un lado, la necesidad de prácticas gramaticales contextualizadas y, por otro, la incorporación de la reflexión sobre los fenómenos relevantes. Este proceso permite que los aprendientes construyan reglas internas y se alejen de las conductas pasivas a las que los sometemos al enunciar reglas externas y proponer procedimientos deductivos. Aunque los métodos modernos siguen parcialmente el camino de la inducción, como vimos en *Rond Point*, creemos que sería deseable asignar un lugar importante al trabajo reflexivo dado que “la dinámica misma de la apropiación está atravesada por la búsqueda de explicaciones sobre el funcionamiento lingüístico” (Véronique 2009: 336).

BIBLIOGRAFÍA

- Bange, P. (2002): “L’usage de la règle dans l’enseignement et l’apprentissage de langue étrangère”. En: Cicurel, F. / D. Véronique (coords.): *Discours, action et appropriation des langues*. París: Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 21-36.
- Bange, P. / Carol, R. / Griggs, P. (2005): *L’apprentissage d’une langue étrangère*. París: L’Harmattan.
- Brucart, J. (1998): “Gramática y adquisición en la enseñanza del español como lengua extranjera”. En: Celis, A. / J. Heredia (eds.): *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. La Mancha: Universidad de Castilla, pp. 17-43.

- Carroll, S. (1995): “The Irrelevance of Verbal Feedback to Language Learning”. En: Eubank, L. / Selinker, L. / Sharwood Smith, M. (dir.): *The Current State of Interlanguage Studies: Studies in Honor of W. E. Rutheford*. Amsterdam: Benjamins, pp. 73-88.
- Cuq, J.-P. (1996): *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. París: Hatier.
- Karmiloff-Smith, A. (1992): *Beyond modularity. A Developmental Perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Klein, W. (1989) [1984]: *L'acquisition de langue étrangère*. París: Armand Colin.
- Klett, E. (2005): “Lenguas extranjeras, comunicación y gramática: historia de una relación controvertida”. En: *Rasal*, 2, pp. 139-153.
- Labascoule, J. / Lause, C. / Royer, C. (2004): *Rond Point I*. Grenoble: Difusión.
- McCarthy, M. / Carter, R. (1995): “Spoken grammar: what it is and how can we teach it?”. En: *English Language Teaching Journal*, 49, 3, pp. 207-218.
- Puren, C. (2009): “Prólogo”. En: *Version originale*. Grenoble: Difusión.
- Robert, J.-P. (2008): *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. París: Ophrys.
- Salins, G.-D. de (1996): *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage de FLE*. París: Hatier-Didier.
- Salins, G.-D. de (2001): “Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires des français langue étrangère”. En: *Langue Française*, 131, pp. 23-37.
- Skehan, P. (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Véronique, D. (2009): *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. París: Didier.

EL LUGAR DEL GÉNERO DISCURSIVO EN LOS CURSOS DE ESPAÑOL PARA NEGOCIOS (ELE)

Leticia Krsul

Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA

lkrsul@hotmail.com

El presente trabajo se enmarca en el campo de la enseñanza de Español como Lengua Segunda y/o Extranjera para Fines Específicos, en particular Español en los Negocios.

Los cursos de Español para Fines Específicos y los cursos de lengua española tradicionales comparten el enfoque (de uso) en cuanto al tratamiento de la gramática, pero se diferencian muy especialmente en el tratamiento del léxico, ya que los primeros presentan el de especialidad en forma casi exclusiva, con dos características fundamentales: la búsqueda de precisión y la univocidad.

Cassany (2008) sostiene que la eficacia de los cursos de objetivos específicos se acrecienta si tanto los rasgos comunes a los dos tipos de cursos como sus diferencias están puestos al servicio del género discursivo y de los tipos textuales que están involucrados en ese fin específico. Por lo tanto, es necesario que gramática y léxico estén en función de las convenciones discursivas relacionadas con la especialidad.

Sabemos que cada disciplina produce sus propios textos, tanto orales como escritos, y que cada una tiene un corpus de textos propios que la identifican; textos que algunas veces son compartidos con otras disciplinas, y otros que le son propios. Así, por ejemplo, si leemos una sentencia sabemos que pertenece al ámbito legal, si leemos o escuchamos un informe financiero de una empresa sabemos que pertenece al ámbito comercial o de los negocios. Por otro lado, en todas las disciplinas podemos escribir textos similares, como cartas o informes; textos que comparten un mismo formato pero que se diferencian en el empleo del léxico de la especialidad a la que pertenecen.

Siguiendo a Cassany, el concepto más útil para aproximarnos a la diversidad de textos presentes en una disciplina es el de género discursivo¹, ya que permite considerar tanto lo gramatical (estilo,

¹ “Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*. La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada

sintaxis y léxico), lo discursivo propiamente dicho (estructura y registro), lo pragmático (interlocutores, propósito y contexto) y también lo sociocultural (historia, organización social y poder).

Cada género discursivo recorta un espacio tanto del léxico total de una lengua, como de su sintaxis y de su gramática en general y se apropia de esas formas para definir un estilo propio que lo caracteriza. A su vez, todos estos textos, escritos y orales, están situados y son indicativos de una actividad social de una comunidad determinada. Por eso, para un extranjero que usa la L2, esto no es tan simple porque escribir una carta o una noticia no es solamente una cuestión de gramática y léxico que puede obtener en manuales, listas o diccionarios. Hay que tener en cuenta tanto las convenciones socioculturales de cada especialidad como a los autores y a los lectores que procesan esos textos. Por esta razón, Cassany afirma que “aprender a escribir un escrito es aprender a desarrollar la práctica social correspondiente”.

Cada disciplina o cada especialidad, posee su propio repertorio de tipos textuales determinado por sus necesidades y sus prácticas sociales. Así, en Negocios, algunos de los tipos textuales inherentes a esta especialidad son: el C.V., la carta formal e informal, el correo electrónico formal e informal, el informe, el organigrama, los avisos clasificados, las publicidades, las presentaciones orales de variados temas, las facturas, los recibos, las planillas de pago, los instructivos, los gráficos y las tablas. A cada uno de estos tipos textuales, Cassany le atribuye seis características fundamentales:

1. Son dinámicos: los tipos textuales evolucionan a lo largo de la historia, algunos desaparecen, otros se hibridan o aparecen nuevos.
2. Están situados. Los textos pertenecen a un ámbito geográfico, cultural, idiomático y a un contexto circunstancial determinado.
3. Tienen un propósito. La comunidad utiliza los textos para conseguir algo o producir un efecto.
4. Tienen forma y contenido. Conocer un género exige dominar su contenido (qué se dice) y su forma (cómo se dice).
5. Delimitan comunidades discursivas. Poseen las características de la sociedad en la que se inscriben.
6. Construyen y reproducen estructuras sociales. Los géneros conforman grupos profesionales o sociales y construyen estatus e identidades.

esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma” (Bajtin 1999: 248).

Con respecto a este último punto, Gunnarson (2004) va un paso más adelante y sostiene que los discursos son instrumentos fundamentales para la creación y el devenir de las empresas y las instituciones mismas. El discurso desempeña un papel esencial en la construcción de la empresa como una entidad atractiva, el discurso construye y mantiene la imagen de la organización. Es a través del contenido y la forma del discurso como una organización recuerda su historia, crea visiones del futuro y actualiza sus objetivos, procedimientos e ideas.

Cuando nos enfocamos a la enseñanza de Español con Fines Específicos para sus distintas áreas, siguiendo a Luzón (2005), recurrimos a los géneros con sus características textuales ya que ellos nos ayudan a reconocer la situación comunicativa y nos apoderamos del contexto cultural en el que se producen, tomando conciencia de las características léxicas, gramaticales, la estructura retórica y los elementos discursivos y pragmáticos presentes en los géneros de una especialidad. Luzón muestra la importancia de que todo esto aparezca en la práctica de los alumnos en el aula, ya que los géneros constituyen una respuesta relativamente convencionalizada a una situación comunicativa específica.

Luzón propone el diseño de tareas que ayuden a los estudiantes a ser conscientes de las convenciones que los caracterizan. Propone, como modo de trabajo, brindar modelos que ayuden a los estudiantes a dominar las estructuras genéricas que usan los expertos, y de este modo conseguir que sean capaces de usar dichos géneros en una forma efectiva.

Sin embargo, hablar de modelo, según nuestro criterio, no significa aludir a una estructura o molde fijos. Los géneros que utiliza una comunidad discursiva son entidades complejas, ya que se interrelacionan con otros géneros y solamente pueden ser entendidos si se los analiza en relación con el contexto en el que se producen. Una manera de interrelación entre géneros puede ser la que existe entre diferentes géneros que tienen un propósito o propósitos comunicativos similares y que forman lo que Bhatia (2002) llama "colonias de géneros". Bhatia afirma que estas colonias comparten determinadas características como un contexto, ciertas convenciones retóricas y características léxico-gramaticales similares, pero pueden diferenciarse en otros aspectos como el formato, el contenido, el aspecto profesional o las relaciones entre los participantes.

Esto es aprovechable didácticamente. Por ejemplo: para una presentación a un nuevo empleo lo hacemos por medio de diferentes tipos textuales como podría ser una carta formal, un C.V. y una entrevista personal; textos diferentes que comparten básicamente el propósito, el contexto y el léxico. Si los estudiantes conocen un solo tipo textual o un grupo de textos muy relacionados entre sí, será más difícil que perciban que factores tales como el propósito o la audiencia determinan la elección de elementos lingüísticos en un texto. Es decir, por ejemplo, la necesidad del uso de un imperativo en determinadas ocasiones o de un registro formal o informal en otras.

Por eso, es importante que los estudiantes aprendan, más que un género específico, un grupo de géneros con propósitos similares –o “colonia de géneros”– para reflexionar sobre las similitudes y diferencias entre los que conforman esa colonia, y se concienticen de que la audiencia a la que un texto va dirigido y el propósito comunicativo de ese texto determinan la lengua que tienen que usar.

Para diseñar un curso de Fines Específicos, lo aconsejable, dice Luzón, es definir los propósitos comunicativos para los que los estudiantes necesitarán usar la lengua y los géneros necesarios para cumplir dichos propósitos y, a partir de esta determinación, incluir las necesidades gramaticales y léxicas necesarias para su adecuado cumplimiento.

También Davies (1988) sugiere que los estudiantes conozcan el tipo de lenguaje y de práctica discursiva apropiada en un contexto específico. Para lograr esto, el curso deberá estar organizado en torno a los géneros que los estudiantes tendrán que leer y producir.

A favor del aprendizaje por medio de la inclusión de tipos textuales, Bhatia (2002) agrega que los estudiantes de Fines Específicos probablemente ya tengan conocimientos socioculturales asociados con el contexto profesional y académico que están estudiando y esto facilita que su aprendizaje se base en los géneros ya que no les resultan totalmente desconocidos, porque los conocen en su lengua madre.

Por último, para llevar todo esto al aula, es necesario proponer actividades en las que la escritura de un texto sea un proceso situado en un contexto social determinado, y en el que el género se perciba como una entidad dinámica, flexible y con un objetivo concreto.

A la hora de elaborar una tarea, como profesores, debemos tener en cuenta la identificación del papel del estudiante como emisor, el tipo de escrito que debe producir (argumentativo, persuasivo, comentativo, etc.), la audiencia a la que lo dirige, el tipo de texto (carta, noticia, etc.) y, finalmente, el propósito que propondremos a los estudiantes.

Así, algunas de las tareas de clase basada en los géneros podrían ser:

- Utilizar para una misma tarea diferentes géneros que tengan el mismo propósito para determinar la influencia del *propósito* en las formas lingüísticas.
- Leer textos con un mismo propósito pero dirigidos a diferentes *destinatarios* y observar los cambios que se producen.
- Proponer tareas en las que los estudiantes puedan percibir las relaciones entre géneros. Muchas tareas combinan más de una destreza (lectura, escritura, expresión oral) y distintos géneros, por ejemplo, la lectura de un texto para producir otro tipo de texto perteneciente a un género distinto.

Así, como propuesta, en cada unidad del curso de Español para Negocios que dicto en el Laboratorio de Idiomas, agrupé géneros diferentes pero que comparten similares propósitos comunicativos. Por ejemplo:

- Unidad 1. Presentar la empresa y sus características. Cómo es un informe escrito y oral. El diseño de un organigrama. Un correo electrónico para presentar a una empresa.
- Unidad 5. Dar a conocer un nuevo producto (en esta unidad incluyo textos como el aviso publicitario, el artículo de los medios que presenta un producto nuevo, una presentación oral de ese mismo producto, el informe sobre sus ventas).

Finalmente, y como sostiene Cassany, todo lo que escribimos y decimos colabora para armar nuestra identidad personal o para conocer la de los otros, para presentar un perfil profesional, para establecernos con un cierto estatus o poder en la comunidad en la que queremos interactuar.

Por lo tanto, cuanto mejor hablemos y escribamos, cuanto mejor comprendamos lo que leemos y escuchamos, construiremos una identidad más definida y, en nuestras clases de Español como Lengua Segunda, podremos transmitir lo necesario para que los estudiantes identifiquen las características socioculturales de la comunidad en la que están inmersos y se sientan cómodos interactuando en ella.

BIBLIOGRAFÍA

- Bajtin, M. M. (1999): *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Bhatia, V. K. (2002): "Applied Genre Analysis: A Multi-Perspective Model". En: *Ibérica*, 4, pp. 3-19.
- Cassany, D. (2008): *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Davies, F. (1988): "Designing a Writing Syllabus in English for Academic Purposes: Process and Product". En: Robinson, P. (ed.): *Academic Writing: Process and Product*. Basingstoke: Modern English Publications in collaboration with the British Council, pp. 130-142.
- Diez Fernández, Á.: "Investigación y enseñanza de una lengua para fines específicos". En: *Interlingüística*, 6, pp. 27-31.
- Dudley-Evans, T. et al. (1998): *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández-Conde Rodríguez, M. (2005): *La enseñanza de la cultura en la clase de español en los negocios*. Madrid: Arco Libros, Cuadernos de didáctica del español/LE.
- Gunnarsson, B.-L. (2004): "The Multilayered Structure of Enterprise Discourse". En: *Information Design Journal + Document Design*, 12, 1. Amsterdam: John Benjamins, pp. 38-48.
- Luzón, M. J. (2005): "Aplicación del concepto de 'colonia de géneros' a la enseñanza de Inglés para Fines Específicos". En: *Ibérica*, 10, pp. 133-144.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA CASTELLANA (LE) COMO PROMOTORA DE CALIDAD DE VIDA PARA MAYORES

Maria José Laiño

Universidade Federal da Fronteira Sul (Brasil)

lainoreales@gmail.com

Noemi Teles de Melo

Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)

noemiteles@gmail.com

Camila Teixeira Saldanha

Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)

cami.saldanha@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Varios estudios han demostrado que la longevidad depende de una combinación de factores diversos y que los de orden psicosocial incurren con mayor precisión que las variables biológicas. Esto quiere decir que si bien no podemos influenciar ni tampoco modificar nuestras características hereditarias, tal vez podamos compensar esta carencia con nuestras relaciones sociales en el ambiente en el cual vivimos. Los mayores no deben ver esta etapa de la vida como un momento de aislamiento o dependencia, sino como una oportunidad de disfrutar el tiempo para dedicarse a actividades que promuevan su desarrollo físico y mental.

Partiendo de este pensamiento, se originó el proyecto de extensión titulado “La enseñanza de Español como lengua extranjera (LE) para mayores” (coordinado por Adélia Koerich y Vera Vieira), realizado por la unión entre el *Núcleo de estudos da Terceira Idade (NETI)* y el *Núcleo de Suporte Pedagógico para Professores de Língua Estrangeira (NUSPPLE)* (coordinado por María José Damiani Costa) en la Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

En tal proyecto se consideraron los argumentos expuestos en los *Parâmetros Curriculares Nacionais*¹ (1998), en los cuales se afirma que conocer y utilizar una lengua extranjera califica a los ciudadanos de manera general a una mejor comprensión de las diversas posibilidades de visión de mundo y de distintas culturas, además de permitir mayor y mejor acceso a la información que es tan necesaria al pleno desarrollo de la sociedad actual. Asimismo, el acercamiento a una lengua extranjera también representa una posibilidad de interactuar en el mundo, además del discurso ofrecido por la lengua materna.

La razón que justifica este proyecto de enseñanza de la lengua española para la tercera edad se da a partir del análisis bibliográfico hecho por Veras (2002) y Camarano (1999), que afirma que los ancianos son la parcela de la población que más crece en Brasil. A la vez que el envejecimiento de la población aumenta de manera muy rápida, surge la necesidad de políticas públicas que se preocupen de ofrecer subsidios a los ancianos de manera que estos puedan anhelar un futuro con mejor calidad de vida.

Para Valente (2001: 8):

*El aprendizaje continuo a lo largo de la vida significa que, si una persona tiene el deseo de aprender, tendrá condiciones de hacerlo, independientemente de dónde y cuándo esto ocurre. Por lo tanto, se hace necesaria la confluencia de tres factores: que la persona tenga predisposición de aprendizaje, que existan ambientes de aprendizaje adecuadamente ordenados y que haya personas que puedan ayudar al aprendiz en el proceso de aprender.*²

LONGEVIDAD CON CALIDAD DE VIDA

En 1995, la Organización Mundial de la Salud se destaca por presentar un concepto de calidad de vida como “la percepción del individuo sobre su posición en la vida, en el contexto de la cultura y de los sistemas de valores en los cuales vive, y en relación a sus objetivos, expectativas, modelos y preocupaciones” (OMS 1995: 1405).

Para que el mayor pueda disfrutar de una buena calidad de vida, se recomienda que esté incluido en un entorno social saludable. Para que eso ocurra “es necesario crear condiciones que favorezcan el desarrollo de todas sus potencialidades humanas y su interacción con otras personas, a través de diversas formas de relaciones sociales” (Nahas apud Corbari Pereira 2002: 82).

Según Sé (2008) existen tres elementos básicos para analizar la calidad de vida de la población: la renta, la salud y la educación. Aunque (co)existan estos elementos en común, la evaluación

1 *Parâmetros curriculares nacionais* son directrices elaboradas por el Gobierno Federal que orientan la educación en Brasil.

2 Todas las traducciones de las citas presentadas en este trabajo son de las autoras.

de calidad de vida es interpretada de manera subjetiva entre los individuos, o sea, la percepción de calidad de vida de un trabajador del campo, por ejemplo, será diferente de la que tiene un empresario (Da Silva Moreira 2000). Esto ocurre porque la evaluación está sometida a criterios biológicos, psicológicos y sociales, como también se deben tener en cuenta los ideales personales que cada individuo juzga como imprescindibles para su vida (Sé 2008).

Para alcanzar la longevidad con calidad de vida, lo que importa no es solo la edad cronológica, sino también la biológica, la cual abarca un conjunto de experiencias, aprendizajes y alteraciones psicológicas que ocurrieron a lo largo de la vida.

Actualmente, se nota un crecimiento de programas sociales y educativos que se preocupan por la tercera edad, en el sentido de ayudarla a envejecer con salud. Uno de estos programas es el NETI, que surgió en 1983 con la iniciativa de las profesoras Neusa Guedes y Lúcia Takase. A partir de ahí, la UFSC viene confirmando su interés en participar efectivamente del esfuerzo nacional en favor del envejecimiento saludable. El NETI siempre se preocupó por mantener abiertas las discusiones socio-políticas sobre la marginalización social de la condición del anciano, ocupándose por incluirlos en proyectos ofrecidos a la comunidad.

A lo largo de estos años, el NETI viene manteniéndose fiel a sus principios por valorar a la persona anciana:

- El hombre es un ser que se realiza en el mundo.
- El ser humano puede aprender durante toda su vida.
- El anciano es valorado cuando se reconoce su potencial y cuando hay incentivo para que participe activamente en la sociedad, etcétera.

LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE UNA LE

Cuando se discute sobre la enseñanza de LE, inevitablemente se hacen algunas reflexiones sobre qué es el lenguaje y sobre su papel en la constitución del sujeto y del conocimiento.

Vygotsky (1979) destaca el origen social del lenguaje y del pensamiento, considerando el desarrollo cognitivo como un proceso definido por el contexto cultural en el cual vive el individuo.

Otra consideración importante, defendida por Bakhtin (2004: 41) es que todas las personas utilizan la palabra en sus relaciones. Por ser tan importante y compleja, Bakhtin (ibid.) explica que “las palabras son tejidas a partir de una multitud de hilos ideológicos y sirven de trama a todas las relaciones sociales en todos los dominios”.

De acuerdo con los autores mencionados, el discurso de cada uno se (re)construye y se desarrolla en y por la interacción social a partir de situaciones significativas con los enunciados indi-

viduales ajenos. O sea, la construcción de nuestro modo de expresión no depende solamente de nosotros, sino también de la multiplicidad de voces existentes en los conceptos y discursos que constituyen e integran nuestra sociedad.

Partiendo de esta premisa, entendemos que el lenguaje es uno de los más útiles instrumentos que tenemos como seres humanos, y que a través de él transmitimos a los demás nuestros conocimientos, intercambiamos informaciones y discutimos ideas; es decir, es a partir del lenguaje que nos relacionamos socialmente y, automáticamente, se reconstruye los sujetos.

De esta manera, resaltamos la importancia de estar en contacto con una LE, ya que esta nos puede proporcionar un mayor acceso a nuevos medios de conocimiento, perfeccionamiento de nuestro discurso, conocimiento de otras formas de vivir y la apertura de innumerables puertas, tanto para nuestro crecimiento profesional como personal.

La LE trabaja de forma libertadora y su conocimiento, actualmente, es considerado un derecho, un instrumento de educación básica, un requisito para una ciudadanía plena y un factor importante en el desarrollo de la reflexión crítica. También es una nueva posibilidad de aumentar la autopercepción como ser humano y como ciudadano.

CONSIDERACIONES FINALES

Actualmente, la expectativa de vida de los individuos viene aumentando y algunos estudios demuestran que las personas llegan a la tercera edad cada vez más fuertes y saludables, así como también son más activas mentalmente.

Teniendo en cuenta los objetivos del proyecto de extensión (español para la tercera edad), se observa que la enseñanza de la lengua española contribuye en la mejora de la calidad de vida de los ancianos integrantes del NETI, pues el contacto con otras personas les proporciona un ambiente saludable en sus relaciones sociales. Se trata de una posibilidad que permite a estos ancianos sentirse integrados en la sociedad. Además, el aprendizaje de una lengua extranjera es una actividad que les ofrece nuevas oportunidades y experiencias, como por ejemplo, viajes a países hispanohablantes, capacidad para comunicarse en otros códigos lingüísticos y en nuevas culturas, tener acceso a la lectura en español, como también les proporciona la posibilidad de aproximarse a canales de televisión extranjeros, radios y sitios de Internet.

Es posible observar también un aspecto relevante para definir mejor el papel de la Universidad y de núcleos como el NUSPPLE y el NETI en relación a los ancianos. Estos núcleos de investigación, cuyo objetivo es trabajar con proyectos de extensión para grupos específicos, no se centran solamente en la producción del conocimiento científico, sino que tienen como principio la

aplicación de dichos proyectos de manera que provoquen un cambio cultural, proporcionando la inclusión de los ancianos en la sociedad.

Para finalizar, se cree que el acceso del anciano a la lengua española es un importante camino que puede ayudarlo a disfrutar de una mejor calidad de vida, pues lo importante no es sumar años a la vida, sino vida a los años.

BIBLIOGRAFÍA

- Bakhtin, M. (2004): *Marxismo e filosofia da linguagem*. San Pablo: Hucitec.
- Corbari Pereira, D. E.: “Qualidade de vida na terceira idade e sua relação com o trabalho, no grupo de terceira idade ‘amor e carinho’ de Santa Terezinha de Itaipu – PR”. Disponible en: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/7962.pdf>> [Último acceso: 09-06-2008].
- Da Silva Moreira, M. M. (2000): “Trabalho, qualidade de vida e envelhecimento”. Trabajo de Máster. Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública. Disponible en: <http://portaleses.cict.fiocruz.br/transf.php?script=thes_cover&id=000007&lng=pt&nrm=iso> [Último acceso: 06-2008].
- Debert, G. G.: “A invenção da terceira idade e a rearticulação de formas de consumo e demandas políticas”. Disponible en: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_34/rbcs34_03.htm> [Último acceso: 10-06-2008].
- Fleury Seidl, E. M. / Da Costa Zannon, C. M. L. (2004): “Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos”. En: *Cad. Saúde Pública*, 20, 2, pp. 580-588.
- Goyaz, M. (2003): “Vida ativa na melhor idade”. En: *Revista da UFG*, 5, 2. Disponible en: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/idoso/vida.html#l> [Último acceso: 10-06-2008].
- Meurer, J. L. (1997): “Relações oracionais e estrutura básica de texto: situação-avaliação”. En: Meurer, J. L. / Motta-Roth, D. (eds.): *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: Editora da UFSM.
- NETI: <<http://www.neti.ufsc.br/>> [Último acceso: 10-06-2008].
- Organización Mundial de la Salud: “Temas de salud”. Disponible en: <<http://www.who.int/research/es/index.html>> [Último acceso: 12-06-2008].
- Pacheco Paschoal, S. M. (2000): “Qualidade de vida do idoso: construção de um instrumento que privilegia sua opinião”. Trabajo originalmente presentado como disertación de maestría. San Pablo: Universidade de São Paulo. Disponible en: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5137/tde-09112001-162639/>> [Último acceso: 05-06-2006].
- Sé, E. V. G.: “Mente na Terceira Idade. Informações sobre o funcionamento da mente na terceira idade e gerontologia. Longevidade da mulher e suas consequências”. Disponible en: <http://www1.uol.com.br/vyaestelar/mulher_longevidade.htm> [Último acceso: 03-06-2008].

- Secretaria de Educação Fundamental / MEC (1998): "Introdução". En: *Parâmetros Curriculares Nacionais*.
- Seibt, C. L. (2006): "O sentido da vida e a Terceira Idade". En: *Ideação*, 8, 8, Foz do Iguaçu. Disponible en: <<http://revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/844>> [Último acceso: 05-06-2008].
- Sena, M. F. A. / González, J. G. / Ávila, M. A. (2007): "Turismo da Terceira Idade". En: *Caderno Virtual de Turismo*, 1, 7, Río de Janeiro. Disponible en: <www.itv.coppe.ufrj.br> [Último acceso: 12-06-2008].
- Silva, E. / Menezes, E. (2005): *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Florianópolis: UFSC. Disponible en: <<http://www.ppgep.ufsc.br>> [Último acceso: 05-06-2008].
- Teles Assumpção, L. O. / Moraes, P. P. / Fontoura, H. (2002): "Relação entre atividade física, saúde e qualidade de vida". Notas introdutórias. En: *Efdeportes*, 8, 52. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd52/saude1.htm>> [Último acceso: 12-06-2008].
- Valente, J. A.: "Aprendizagem continuada ao longo da vida: o exemplo da terceira idade". Disponible en: <<http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/DESAR005.pdf>> [Último acceso: 04-06-2008].
- Vygotsky, L. S. (1993): *Pensamento e linguagem*. San Pablo: Martins Fontes.

A NOÇÃO DE TEMPO E VALORES CULTURAIS / IDEOLÓGICOS NO ENSINO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Ana Katy Lazare Gabriel

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

anakatyy@hotmail.com

Esta comunicação está situada na área da Linguística Textual e na Análise Crítica do Discurso com vertente sócio-cognitiva e tem por tema os estudos culturais e linguísticos para o tratamento do tempo em expressões linguísticas do português brasileiro.

Tem-se por pressuposto que o tempo é privilegiado nas práticas discursivas onde valores culturais/ ideológicos guiam as interações comunicativas. Segundo Silveira (2004), os implícitos culturais constituem-se como elemento do universo do discurso, cujas idéias pertencem ao domínio do locutor e do interlocutor, numa cumplicidade fundamental que relaciona entre si os participantes do ato de comunicação. Dessa forma, os implícitos culturais abarcam o pressuposto e o subentendido, e, embora pertença ao componente linguístico, o seu uso é realizado sem haver a preocupação com as condições de ocorrência.

O objetivo desta comunicação é verificar o uso dos tempos perfeito e imperfeito no modo indicativo para alunos do português brasileiro que tem dificuldades em diferenciar a seleção dos dois tempos.

Observa-se que a análise estritamente morfológica e sintática do aspecto verbal não é suficiente para ampliar a competência comunicativo-discursiva dos falantes. Sabe-se que apresentar as diferenças entre o perfeito e o imperfeito somente pela desinência seria descontextualizar a análise linguística.

José Luis Fiorin (1989) analisa as manifestações verbais na projeção de enunciados. Antes, porém, difere enunciação de enunciado. A primeira “é o ato de produção do discurso, é uma instância pressuposta pelo enunciado (produto da enunciação)” e “define-se como a instância de um *eu-aqui-agora*”. Essa concepção de um enunciador que se projeta ou projeta um objeto em um algum lugar no tempo parece-nos essencial no estudo das narrativas e dos verbos.

O narrador, que faz parte da trama ou não, é uma entidade que tem voz e que enuncia não apenas as ações, mas também a si mesmo, pois é por ele que os receptores/leitores sabem o que

está acontecendo. Contar uma história seria, então, enunciar, em diferentes tempos e espaços, a relação entre objeto (as ações) e sujeito (as personagens).

Acerca dos conhecimentos a respeito dos tempos verbais, pode-se definir que no pretérito perfeito do modo indicativo os verbos são utilizados na situação enunciativa de declarar fatos inteiramente concluídos, localizados no passado nas quais o enunciador narra os acontecimentos; desta forma o interlocutor não se compromete com o que fora enunciado. Exemplo: *Abriu a porta, entrou em casa, sentou-se no sofá e dormiu.*

No pretérito imperfeito do modo indicativo os verbos são utilizados quando o locutor enuncia fatos ocorridos, transportado mentalmente para o momento da ocorrência, descrevendo os fatos da forma como iam prosseguindo. O locutor é observador da ocorrência do fato e, por consequente, o interlocutor se compromete com o que é enunciado. Exemplo: *Eu caminhava lentamente e pensava em todos os bons momentos da minha vida.*

A título de exemplificação foram selecionados textos orais e escritos com ocorrências do imperfeito e do perfeito do indicativo.

O Abutre

Era um abutre que me dava grandes bicadas nos pés. Já havia dilacerado sapatos e meias, e as bicadas iam penetrando na minha carne. De vez em quando, o abutre esvoaçava em volta de mim e logo retomava sua faina.

Um homem passava pelo local e ficou observando a cena por alguns momentos; em seguida me perguntou como podia eu suportar aquele abutre.

—Aconteceu que estou sem defesa —respondi—. Ele apareceu e me atacou. Claro que tentei lutar, tentei mesmo estrangulá-lo, mas o bicho é muito forte, um bicho desse quilate! Ele ia até mesmo me atacando o rosto, por isso achei melhor sacrificar meus pés. Como pode ver, meus pés estão quase em frangalhos.

—Mas como pôde se deixar torturar dessa maneira! —disse o homem—. Bastaria um tiro e pronto!

—Acha mesmo? —disse eu—. O senhor gostaria de disparar um tiro?

—Claro —disse o homem—. É só ir até minha casa e apanhar a espingarda. Consegue aguentar aí mais meia hora?

—Não sei lhe responder —falei.

Mas ao sentir uma dor lancinante, acrescentei:

—Bem —disse o homem—. Vou o mais rápido possível.

O abutre escutara toda a conversa tranquilamente, olhando ora para mim ora para o homem. Vi que entendera tudo. Ele ergueu-se com um bater de asas e em seguida, empinando-se para ganhar equilíbrio, como um lançador de dardos, enfiou-me o bico boca adentro até o mais

profundo do meu ser. Ao cair, com que alívio senti que o abutre se engolfava impiedosamente nos abismos infinitos do meu sangue. (Kafka 2005: 121-122)

Ao iniciar a narrativa, o locutor enuncia fatos ocorridos no passado descrevendo-os tal como estes iam progredindo, de acordo com sua percepção. Desta forma o locutor se transportou mentalmente para o momento do fato ocorrido e observou a ação verbal em curso. Ao relatar esta percepção o locutor se compromete com o que é enunciado e, por consequência seleciona o pretérito imperfeito.

“Era um abutre que me dava grandes bicadas nos pés.”

“De vez em quando, o abutre esvoaçava em volta de mim e logo retomava sua faina.”

As designações: *era*, *dava*, *esvoaçava* e *retomava* foram utilizadas para descrever as ações que descreviam a forma de ser do abutre.

“Um homem passava pelo local e ficou observando a cena por alguns momentos...”

A designação “passava” fora utilizada para descrever a ação do homem; tem-se a noção aspectual durativa, pois se torna mais real e de mais fácil construção mental o ato do homem passar e observar o pássaro. Se ao invés disto fosse utilizado o verbo no pretérito perfeito não se teria a noção aspectual durativa e sim a noção pontual.

Na sequência da narrativa o locutor seleciona o verbo no pretérito perfeito para gerar expectativa, uma ruptura na sequência de descrições de uma ação verbal durativa (pretérito imperfeito). Verifica-se que o interlocutor não se compromete com as ações.

As designações:

“[...] em seguida me perguntou como podia eu suportar aquele abutre.”

“—Aconteceu que estou sem defesa —respondi.”

“—Ele apareceu e me atacou. Claro que tentei lutar, tentei mesmo estrangulá-lo, mas o bicho é muito forte, um bicho desse quilate!”

Nos enunciados citados o tempo do ato da enunciação e a intenção em demonstrar a narração de fatos conclusos ocorridos no passado ou observação de ações verbais em curso são importantes para diferenciar as seleções das flexões verbais do imperfeito e perfeito do indicativo, de forma a construir relações argumentativas para a organização textual.

Em relação às categorias analíticas: narrador e observador, os resultados obtidos indicam que:

1. O perfeito é selecionado por um enunciador que se situa no passado, em relação ao tempo da enunciação, como narrador de uma ação verbal concluída.
2. O imperfeito do indicativo é selecionado por um sujeito enunciador, que se situa no passado, em relação ao tempo da enunciação, como observador de uma ação verbal em curso.
3. O tempo do ato da enunciação é importante para diferenciar as flexões verbais do imperfeito e perfeito do indicativo, de forma a construir relações argumentativas para a organização textual.

Conclui-se que o ensino de questões gramaticais requer diferentes dimensões enunciativas: a linguística, a textual e a discursiva, onde se situam implícitos culturais/ideológicos, objeto de ensino da língua-alvo.

BIBLIOGRAFIA

- Fiorin, J. L. (1989): *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto / EDUSP.
- Kafka, F. (2005): "O abutre". Em: Moreira da Costa (org.) *Os melhores contos de medo, horror e morte*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, pp. 121-122.
- Pagliuchi Silveira, R. C. (2004): *Lingua Portuguesa em caleidoscópio*. São Paulo: EDUC, Série Eventos.
- Van Dijk, T. A. (2000) *El discurso como interacción social – estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*, Vol. 2. Barcelona: Gedisa Editorial.

RASGOS DE UNA COLABORACIÓN TRADUCTIVA

EL CASO OCTAVIO PAZ - HAROLDO DE CAMPOS EN *TRANSBLANCO*

Rosario Lázaro

Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)

rosilazaro@gmail.com

La traducción y publicación de la obra *Transblanco* es un caso peculiar por varias razones. Publicado en Brasil en 1986, se trata de un libro inusual a nivel editorial, pues además de presentarse como una obra bilingüe español-portugués del poema “Blanco” de Octavio Paz, ofrece asimismo el testimonio escrito de una interesante colaboración entre el autor y su traductor, Haroldo de Campos. Así, en *Transblanco* se despliegan el original del poeta mexicano, su traducción (o “transcreación” en palabras de Haroldo de Campos), y el nutrido intercambio epistolar entre autor y traductor, además de notas críticas de varios autores. Las opciones específicas de la colaboración entre Paz y De Campos serán el eje de este estudio, pues permiten rastrear la interrelación entre los movimientos más generales, en este caso entre la trayectoria de Paz y la inserción del poema “Blanco” en Brasil y, no menos importante, entre la tarea llevada adelante por los poetas concretos en teoría y praxis, y la minuciosidad en la traducción que todo ello imprime a la obra en cuestión.

Como aparato teórico, el entrecruzamiento entre la Literatura Comparada y los Estudios de la Traducción se dará gradualmente para la puesta en situación de la colaboración traductiva entre Paz y De Campos, buscando en todo momento relacionar lo particular de la traducción en sí, con lo más general que implica la inserción de Paz en el sistema literario brasileño. Por lo tanto, es en una oscilación entre las marcas encontradas en la particularidad, y el dinamismo que confieren las relaciones más generales, que se buscará el diálogo entre ambas disciplinas.

Cuando Haroldo de Campos le escribe la primera carta a Octavio Paz en 1968, no está hablando en nombre de la globalidad de la poesía brasileña, sino que está actuando en consonancia con una forma de concebir el acto poético que viniera defendiendo desde hacía años. Al mismo tiempo, cuando Paz le responde a Haroldo de Campos, y poco a poco le sugiere que traduzca material reciente de su autoría (dentro del cual se sitúa “Blanco”), está demostrando su deseo de entrar en el panorama literario brasileño de la mano de los concretos.

Si seguimos la idea de la revisión del concepto de literaturas nacionales de Lambert (1990), y nos situamos en su propuesta de los “mapamundis”, podemos decir que la relación entre Paz y De Campos no está solamente circunscripta a las fronteras de determinada tradición literaria exclusivamente mexicana y su ingreso en el sistema literario brasileño, sino también el de una puesta en relación entre dos movimientos poéticos paralelos, similares y concordantes en algunos puntos, pero diferentes en muchos otros. “Blanco” en Paz es más un experimento excepcional que una línea de trabajo consecutivo durante su carrera literaria, al tiempo que el recorte que hace De Campos de esa obra, y no de otra, indica la afinidad estética que la misma representa para los postulados estéticos de los concretos.

Ahora bien, pasando al texto en sí, lo primero que llama la atención en *Transblanco* es el cuidado editorial para la minuciosa disposición de los poemas, las profusas notas y la correspondencia. Nada está librado al azar, y existe en cierta forma una indicación de lectura, y de interpretación, de la obra en general por parte de Paz, y de la traducción y edición de Haroldo. La globalidad que se desprende de las páginas, de tipo teórico, práctico y hasta lexical, es notable desde el inicio.

En *Transblanco*, Paz desarrolla una compleja interpretación de la cosmovisión que orienta la composición del poema, e indica pormenorizadamente las instrucciones de lectura para cada una de las secciones del mismo. Otro tanto va realizando Haroldo en sus notas a la traducción, donde indica que en la tarea emprendida adoptó los mismos criterios de traducción creativa de poesía que viniera planteando desde tres décadas antes, y que “*todos os desvios semânticos ou sintáticos no texto em português responderam a precisas opções transformadoras de natureza pararmórfica*” (Paz / De Campos 1994: 91). Una evaluación contrastiva de tal enunciado y la práctica en sí merece consideraciones en las que no nos detendremos en esta oportunidad.

Consecuentemente, a partir de estos detalles del aparato paratextual, donde se conjugan pensamiento crítico y acción potenciados por un mismo tono, se puede entrever lo que Lefevere (2007: 22) indica:

Se algumas reescrituras são inspiradas por motivações ideológicas, ou produzidas sob restrições ideológicas, [...] outras reescrituras são inspiradas por motivações poetológicas, ou produzidas sob restrições poetológicas.

Tales restricciones, sin embargo, pueden no ser equivalentes para Paz y De Campos, autores pertenecientes a sistemas literarios distintos, y con diferencias importantes. Sin embargo, el “pacto” al que arriban, en palabras de Moretti (2000: 65), no es unidireccional ni explicable por la sola relación con el aparato teórico de ambos autores, ni con la supremacía de uno sobre otro. Por una parte, tenemos el desarrollo que la poesía concreta ha tenido en Brasil hacia 1968, momento en que autor y traductor comienzan a comunicarse, y que determina que en una carta del 14 de marzo de ese año, Paz le reconozca a De Campos que:

[...] desde a época que escrevi “Los signos en rotación” [...] me interesso, cada dia mais, pela poesia concreta e, está claro, pela obra realmente inovadora dos poetas brasileiros do seu grupo. (Paz / De Campos 1994: 98)

Sin embargo, es preciso indicar que esta puesta a punto implica también algunas discordancias, como la señalada por W. Costa (2003) al respecto de las diferencias de ambos en torno de la “*tradição metafórica e retórico-discursiva*” de la poesía hispanoamericana, que Paz reconoce en su formación como poeta y De Campos critica peyorativamente. A pesar de esta discordancia, y mediante algunos ajustes posteriores, en las cartas que siguen queda clara la intención de ambos de trabajar en conjunto.

El “pacto” mencionado se vislumbra en algunas concesiones que Paz realiza para con las elecciones traductivas de Haroldo, no sin antes anotar ciertas diferencias. A continuación, se detallan algunos puntos de la traducción, las soluciones provistas por De Campos, las respuestas de Paz y las decisiones finales del traductor.

V109 La transparencia es todo lo que queda
A transparência é o que resta ao fim de tudo

En relación a este verso, Paz indica la no coincidencia de original y traducción, aunque reconoce que “*agrada-me a utilização ambígua da palavra fim*” (Paz / De Campos 1994: 125), y deja en manos de Haroldo la decisión última. De Campos responde que en esta ocasión se trata de una opción métrica, guiada por la debilidad que tendría el verso traducido de manera más literal, e indica que la opción del alejandrino en su traducción daría cuenta del tono solemne y encerrador que el poema precisaría. Finalmente, el traductor impone su opción.

V272 Es la grieta el resplandor el remolino.
É a brecha o esplendor o remoinho.

Aquí Paz pregunta si no puede utilizarse “*greta*”, que estaría en consonancia con su opción primera. Frente a ello, De Campos responde que “*brecha*” sería un término más general que “*greta*”, y que haría más justicia a la “*límpida enumeração do seu verso*” (*Ibid.*: 126). Aquí, como en los otros casos, es notable cómo De Campos fundamenta sus elecciones con vehemencia, la mayoría de las veces basado en elecciones rítmicas y morfológicas, y lleva adelante así un preciso proyecto de traducción que lo lleva en ocasiones a defender “*minha tradução*”, “*no meu idioma*” y demás marcas posesivas sobre el proceso traductivo.

Por otra parte, Paz celebra algunas decisiones de Haroldo tales como el despliegue morfológico del plano semántico en “*son*” por dos palabras “*som*” e “*são*”; o mismo en “*ánima* entre

las sensaciones” por “*alma animando sensações*”, decisión sobre la cual afirma: “*está cheio de ressonâncias animistas, que é o que eu queria. Obrigado*” (Ibid.: 121).

Enmarcando los rasgos fundamentales de la traducción, el autor Klaus Meyer-Minnemann, en un ensayo titulado “Octavio Paz-Haroldo de Campos: *Transblanco. Um entrecruzamento de escritas líricas da modernidade*”, indica que la traducción “*desloca o foco do texto poético da linearidade discursiva, que, apesar de tudo, predomina em Paz, para uma ‘espacialidade’ que resulta das conexões fônicas e etimológicas*” (Maciel 1999: 81), lo cual sería signo de “*uma poética da modernidade que visa à suspensão da forma processual do discurso, marcada por relações de contigüidade, em favor de uma conexão dos elementos lingüísticos baseada em semelhanças fônicas e semânticas*” (Ibid.: 86-87).

De todas formas, lo anterior no deja de sustentar la idea de que la traducción es realizada con enorme rigor y riqueza poética, con un cuidado minucioso de ambas partes, y con conciencia de lo que cada opción significa. Las cartas se transforman así en un testimonio paso a paso de tal conciencia, del trabajo parte por parte de autor y traductor de acuerdo con sus expectativas estéticas, y una explicitación de los complejos procesos de creación y traducción. En pocas obras se puede ver más cabalmente una globalidad, y alcance, de dos trayectorias poéticas y traductoras paralelas con fuertes marcas propias, y el encuentro para la instancia de colaboración traductora. Es posible entrever una cierta forma de trabajo, limitada por posiciones distintas en relación a la traducción, pero también la particular forma en que tales diferencias se atenúan para llevar adelante el proyecto común.

BIBLIOGRAFÍA

- Costa, W. (2003): “Haroldo de Campos e Octavio Paz: a co-autoria autorizada”. Comunicación presentada en el Coloquio “(Mal)Dita poesia: homenagem a Haroldo de Campos”. UFSC, 09-12.
- Lambert, J. (1990): “Em busca dos mapa-múndi das literaturas”. En: Riesz / Picard (eds.): *Littérature comparée et Littératures d’Afrique*. Trad. al portugués de W. C. Costa. Tubingen: Gunter Narr, pp. 109-121.
- Lefevere, A. (2007): *Tradução, Reescrita e Manipulação da Fama Literária*. Trad. al portugués de C. Matos Seligmann. San Pablo: EDUSC.
- Meyer-Minnemann, K. (1999): “Octavio Paz-Haroldo de Campos: *Transblanco. Um entrecruzamento de escritas líricas da modernidade*”. En: Maciel, M. E. (org.) *A palavra inquieta: homenagem a Octavio Paz*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Moretti, F. (2000): “Conjectures on World Literature”. En: *New Left Review*, 1, pp. 54-68.
- Paz, O. / De Campos, H. (1986): *Transblanco*. Río de Janeiro: Guanabara.
- Paz, O. / De Campos, H. (1994): *Transblanco*. San Pablo: Siciliano.

ACERCA DE LA ENSEÑANZA DEL COMPONENTE FONOLÓGICO DEL INGLÉS A ESTUDIANTES HISPANO-HABLANTES

Nancy Beatriz Leánez

Universidad Nacional de San Juan

nancyleanez@hotmail.com

María Susana Waasaf

Universidad Nacional de San Juan

manawa@infovia.com.ar

INTRODUCCIÓN

Tras una larga trayectoria como docentes del área Fonética y Fonología Inglesa en el Departamento de Lengua y Literatura Inglesa de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan, decidimos enfrentar el desafío de responder formalmente a algunos interrogantes que siempre estuvieron presentes en nuestro quehacer educativo. Entre ellos, *qué medidas concretas podíamos tomar para atenuar las dificultades que se les presentan a nuestros estudiantes hispano-hablantes en la adquisición de ciertos segmentos vocálicos y consonánticos del inglés*. A fin de ofrecer una respuesta tendiente a resolver esta cuestión, encaramos el diseño y la elaboración de material didáctico que se plasmó en un libro de texto con su correspondiente soporte de audio (*English Sounds in Focus. A Pronunciation Book for Spanish Learners of English*). También, nos preguntamos *a quién le serviría nuestro material*. Indudablemente, definimos que, en un primer momento, la población destinataria de este serían los estudiantes ingresantes a las carreras de inglés de nuestra facultad. Consideramos al alumno inserto en un contexto sociolingüístico específico e intentamos contemplar sus necesidades particulares, organizando y secuenciando las actividades para alcanzar un aprendizaje más eficiente. Ahora bien, en un momento posterior, y si su aplicación resultara beneficiosa, su uso podría extenderse a otros estudiantes que compartan similares características. Asimismo, nos planteamos *qué supuestos teórico-metodológicos sustentarían nuestra propuesta*. Así, partimos de la Lingüística Aplicada, en lo

que respecta a la adquisición de una segunda lengua (L2)¹, específicamente, en la adquisición del componente fonológico de la lengua inglesa. Desde nuestra perspectiva docente, consideramos importante transitar la ruta lingüística sin escindir los mecanismos psicológicos subyacentes en todo aprendizaje y, además, apoyarnos en la Didáctica como disciplina pedagógico-social, aplicada, situada, contextualizada y generadora de medios didácticos.

Se imponía, entonces, encuadrar estas inquietudes en un proyecto que nos permitiera analizarlas detenidamente a fin de encontrar respuestas satisfactorias. Así surgió el Proyecto de Investigación “Propuesta pedagógica innovadora para la enseñanza de la pronunciación del inglés a hispanohablantes” –en proceso–, cuyo objetivo principal es mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del inglés de los alumnos hablantes del español del noroeste argentino.

SUSTENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Sobre la base del Modelo de Habilidad Lingüística Comunicativa (Bachman 1990), nos concentramos en la competencia lingüística, y dentro de esta, en el componente fonológico. Asimismo, consideramos las aportaciones de propuestas anteriores que abordaron la problemática del aprendizaje de una lengua extranjera, tales como el Análisis Contrastivo (Lado 1957) y el Análisis de Errores (Corder 1967). Si bien estas últimas no pueden dar cuenta de la totalidad de las dificultades que enfrentan los aprendices de una L2, numerosos autores (Kenworthy 1987; Avery / Ehrlich 1992; Kelly 2000, entre otros) han reconocido su contribución en el campo de la pronunciación. Respecto de estas hipótesis, Towell y Hawkins (1994) admiten que el Análisis Contrastivo posibilita, tanto a docentes como a autores de libros, seleccionar y focalizar los contenidos a enseñar en aquellas áreas que presentan dificultad.

Al indagar sobre los procesos y mecanismos psicológicos subyacentes en el aprendizaje de una L2, adherimos al modelo de Procesamiento de la Información, el del Control Adaptativo del Pensamiento, propuesto por Anderson (1983), quien asigna un rol central al hecho de que la práctica conduce a la automatización. Este es un modelo cognitivo general de adquisición de habilidades y puede ser aplicado a aquellos aspectos del aprendizaje de una segunda lengua que, como la pronunciación, requieren procedimentalización y automatización.

En nuestro intento por redefinir los horizontes pedagógicos en la enseñanza de la pronunciación del inglés, no podíamos dejar de recurrir a los aportes de la Didáctica como disciplina de naturaleza pedagógica, que conlleva un proceso reflexivo-comprensivo y la elaboración de

¹ Hablamos genéricamente de segunda lengua para referirnos a la adquisición de otra lengua posterior a la materna, dentro del contexto formal y sistemático del aula (Mitchell / Myles 1998).

modelos teórico-aplicados que cumplen una función mediadora entre el quehacer docente y las expectativas de los estudiantes.

Para concretar nuestra propuesta, basada en una visión comunicativa de la enseñanza de una L2, se siguieron los enfoques intuitivo-imitativo y analítico-lingüístico enunciados por Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996). Estos se complementaron, en los distintos momentos del proceso, con las etapas y los procedimientos sugeridos por Morley (1994) y Dalton y Seidlhofer (1994), quienes sugieren prestar atención no solo a la forma, sino también a las funciones del lenguaje en la enseñanza de la pronunciación.

Sin perder de vista nuestro objetivo, y en relación con los criterios que guiaron la selección y posterior secuencia de los contenidos que se incluirían en nuestro material, se consideró, por un lado, la percepción de los docentes del área, a través de la observación de la realidad áulica y del registro de esa observación plasmado en evaluaciones procesuales. Por otro lado, resaltando la importancia de la participación del sujeto del aprendizaje, también se tuvo en cuenta la percepción de los alumnos de su propio proceso, por medio de una encuesta de opinión. Así, se triangularon los datos obtenidos de ambos protagonistas, para definir tanto los contenidos como la secuencia de presentación de los mismos.

ENGLISH SOUNDS IN FOCUS. A PRONUNCIATION BOOK FOR SPANISH LEARNERS OF ENGLISH.

Ante la imposibilidad de abarcar el amplio espectro de la pronunciación del inglés, se restringió el alcance del libro al nivel segmental, con el propósito de proporcionar el material suficiente y necesario para abordar un curso introductorio de Fonética y Fonología Inglesa para aprendices hispanohablantes. Nos guió la premisa de utilizar este material para cumplir con un programa analítico universitario de formación de futuros profesores y licenciados de inglés.

El libro se organizó en 14 unidades, agrupadas en 3 Partes, cada una de las cuales se centra en diferentes aspectos de la pronunciación. Al finalizar cada parte, se incluye una auto-evaluación para que los alumnos verifiquen su progreso a medida que avanza el curso. En relación con la secuencia de presentación de las unidades, es necesario aclarar que este orden no es riguroso, es decir, que podrá ser alterado para adecuarlo a las particularidades de cada contexto educativo y grupo destinatario.

La Parte I está destinada al abordaje de *linking* y *reduction*, puesto que ambos fenómenos constituyen una de las principales fuentes de dificultad para los hispanohablantes cuando procuran adquirir el sistema de pronunciación inglesa. Las dos secciones destinadas al tratamiento de estos rasgos del discurso oral tienen como finalidad ayudar a los alumnos a percibir, comprender y producir dichos rasgos en contextos comunicativos reales. Con el fin de promover los

procesos cognitivos y concienciar a los alumnos acerca de su importancia, se presentan breves explicaciones y actividades lingüísticas diseñadas *ad hoc*.

En la Parte II —que contiene 8 unidades— y la Parte III —que consta de 5 unidades— se abordan los rasgos segmentales —vocales y consonantes, respectivamente— ordenadas según las necesidades lingüísticas de nuestros alumnos, condicionadas por la influencia del español como lengua materna. En consecuencia, no se trabajaron algunas vocales ni ciertas consonantes que no ofrecen mayor dificultad en el proceso de adquisición del componente fonológico del inglés. Todas las unidades tienen un formato similar y comienzan con una breve descripción lingüística del aspecto fonológico abordado, en la cual se hace referencia a detalles articulatorios y a la relación escritura-pronunciación. Así, se sensibiliza a los alumnos tanto acerca de los rasgos articulatorios como de la ortografía del inglés. Después de las notas introductorias, se presentan los sonidos de cada unidad en un contexto comunicativo inédito, elaborado por las autoras. Cada uno de los textos ha sido grabado en soporte de audio, por hablantes nativos del inglés británico, con la finalidad de contribuir al desarrollo de la percepción auditiva y la discriminación de los sonidos en cuestión. Luego, se incluyen actividades diseñadas cuidadosamente para estimular los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos, y facilitar así, su progreso en el proceso de adquisición. Estas actividades parten de la práctica controlada y dependiente (escucha, imitación, discriminación auditiva), pasando por práctica guiada con *feedback* correctivo (ejercicios para completar espacios en blanco, trabalenguas, versos, diálogos guiados), hasta llegar a una práctica comunicativa menos estructurada pero con *feedback* del profesor (entrevistas, discusiones, relatos, dramatizaciones). Es decir que el foco de atención se traslada gradualmente desde la forma, en las primeras etapas, al significado, pero sin descuidar la forma, en las etapas más avanzadas. La secuencia de actividades provee a los alumnos la oportunidad de revisar y reciclar permanentemente el material en proceso de aprendizaje, garantizando así su procedimentalización.

Cada unidad concluye con un ejercicio de transcripción fonológica, por ser esta una herramienta pedagógica útil que guía a los alumnos en el proceso de almacenamiento de la pronunciación, contribuyendo, así, a afirmar un proceso de adquisición exitoso y duradero.

Aquí concluimos la presentación de nuestra propuesta. Esperamos que esta signifique un aporte que contribuya a ampliar el espacio de interlocución entre nuestros destinatarios y los especialistas en este campo del saber. Solo hemos presentado el resultado de nuestra experiencia en el afán de ser útiles a quienes transitan el complejo camino del aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación del inglés.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, J. R. (1983): *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Avery, P. / Ehrlich, S. (1992): *Teaching American English Pronunciation*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Bachman, L. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Celce-Murcia, M. / Brinton, D. / Goodwin, J. (1996): *Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Common European Framework of Reference for Languages. En: <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf> [Último acceso: 01-09-2008].
- Corder, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Dalton, C. / Seidlhofer, B. (1994): *Pronunciation*. Hong Kong, Oxford University Press.
- Kelly, G. (2000): *How to Teach Pronunciation*. Malasia: Longman.
- Kenworthy, J. (1987): *Teaching English Pronunciation*. Hong Kong: Longman.
- Lado, R. (1957): *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Mitchell, R. / Myles, F. (1998): *Second Language Learning Theories*. Londres: Arnold.
- Morley, J. (1994): "A Multidimensional Curriculum Design for Speech-Production Instruction". En: Morley, J. (ed.): *Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Directions*. TESOL. Bloomington, IL: Pantagraph Printing, pp. 64-91.
- Tomlinson, B. (1998): *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Towell, R. / Hawkins, R. (1994): *Approaches to Second Language Acquisition*. RU: Multilingual Matters Ltd.

BREVE ESTUDIO CONTRASTIVO ESPAÑOL-PORTUGUÉS DEL VERBO EN MODO INFINITIVO

DOS CASOS PARA RESALTAR ALGUNAS DIFERENCIAS

Alejandro Gustavo Leanza

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

aleanza65@gmail.com

Existen, en español y en portugués, contextos en los cuales el uso del infinitivo es idéntico y otros en los que el contraste es bien manifiesto. Cunha y Cintra (2001: 484) señalan que “a la par del infinitivo impersonal, o sea, del infinitivo carente de sujeto, que no se refiere a una persona gramatical, posee la lengua portuguesa el infinitivo personal, que tiene sujeto propio y puede o no flexionarse”¹. El empleo de las formas flexionada y no flexionada del infinitivo que, según los autores mencionados (2001: 485), “es una de las cuestiones más controvertidas de la sintaxis portuguesa”, no es menos controversial para un aprendiz no lusoparlante del portugués, puesto que tal forma flexionada no existe en español y constituye (considerando tan solo el plano morfosintáctico) un aspecto contrastivo principal.

Sobre la base de la descripción que Francisco Matte Bon hace de los usos del infinitivo (1995: 75-76), subjuntivo (1995: 5, 49) e indicativo (1995: 8) en su *Gramática Comunicativa del español* y, para destacar algunas diferencias en los mencionados usos, enfocándonos principalmente en el infinitivo, nos valimos de un texto académico perteneciente a Deleuze y Guattari y de un texto periodístico, extraído del *Jornal do Brasil online*, en los cuales la flexión del infinitivo hace que el lector / profesor / traductor hispanohablante deba buscar otro arreglo sintáctico para la versión española del texto.

En el siguiente fragmento, Deleuze y Guattari (1997: 23-24) hablan del Estado, en su “Tratado de nomadología”:

O Estado é a soberania. No entanto, a soberania só reina sobre aquilo que ela é capaz de interiorizar, de apropriar-se localmente. Não apenas não há Estado universal, mas o fora dos Estados não se deixa reduzir à “política externa”, isto é, a um conjunto de relações

¹ Traducción nuestra.

entre Estados. O fora aparece simultaneamente em duas direções: grandes máquinas mundiais, ramificadas sobre todo o ecúmeno num momento dado, e que gozam de uma ampla
(5)

autonomia com relação aos Estados (por exemplo, organizações comerciais do tipo “grandes companhias”, ou então complexos industriais, ou mesmo formações religiosas como o cristianismo, o islamismo, certos movimentos de profetismo ou de messianismo, etc.); mas também mecanismos locais de bandos, margens, minorias, que continuam a afirmar os direitos de sociedades segmentárias contra os órgãos de poder de Estado. O mundo
(10)

moderno nos oferece hoje imagens particularmente desenvolvidas dessas duas direções, a das máquinas mundiais ecumênicas, mas também a de um neoprimitivismo, uma nova sociedade tribal tal como a descreve McLuhan.

Essas direções não estão menos presentes em todo campo social, e sempre.

Acontece até de se confundirem parcialmente; por exemplo,
(15)

uma organização comercial é também um bando de pilhagem ou de pirataria numa parte de seu percurso e em muitas de suas atividades; ou então é por bandos que uma formação religiosa começa a operar.

Del plano enunciativo podemos decir que se trata de un discurso escrito en tercera persona, de acuerdo con las reglas canónicas del discurso científico, lo cual nos obliga a observar el modo en que el enunciador aparece. Y, tal como se desprende de la descripción que presenta Matte Bon en su gramática (*op. cit.*), el infinitivo, junto con el subjuntivo, se encuentran en el ámbito de la subjetividad, en el dominio de la persuasión, que es el objetivo pragmático constitutivo del discurso de la ciencia (Coracini 1991: 31, 32). En la materialidad de la lengua, esa subjetividad –a través de los modalizadores– aparece en las formas verbales infinitivas –sin flexionar pero introducidas por verbos modales– en las líneas 2, 3, 9 y 18. Hasta aquí, todo entra en los parámetros de semejanza entre el español y el portugués.

Sin embargo, luego de tematizar el sustantivo referente “*fora*” en la línea 4, seguimos la línea de cohesión incluida en la argumentación que va “explicando” el concepto (ver el subrayado) y nos encontramos, en la línea 15, con la desinencia del infinitivo flexionado, elemento diferencial entre el portugués y el español:

Acontece até de se confundirem parcialmente; [...]

Se trata de una oración compuesta por subordinación: una subordinada sustantiva subjetiva reducida de infinitivo², cuyo núcleo verbal infinitivo personal se encuentra pronominalizado (pronombre “se” de la tercera persona del plural) y, también, flexionado, con la desinencia que nos remite, con una anáfora, al referente extraoracional “*Essas direções*”, que, a su vez, se repite en la oración inmediatamente anterior: “[...] *dessas duas direções, a das máquinas ecumênicas mas também a de um neoprimitivismo, uma nova sociedade tribal [...]*”. Reparemos en que, como antes dijimos, es posible recuperar ese referente incluso en el comienzo de la argumentación: “*O fora aparece simultaneamente em duas direções: grandes máquinas mundiais [...] mas também mecanismos locais de bandos, margens, minorias [...]*”. Notemos cómo a partir de “*se confundirem*” seguimos la línea cohesiva del texto, además de que la flexión es absolutamente necesaria para evitar la ambigüedad de la referencia a favor de la tercera del plural “*direções*”, contra la tercera del singular “*campo social*” (línea 14).

Cabría preguntarse si esa flexión es obligatoria u opcional. Piacentini señala que los dos casos que requieren flexión son³:

1. *Cuando tiene sujeto claramente expreso, o sea, cuando el pronombre personal o sustantivo está al lado del infinitivo. Es el único caso de flexión obligatoria.*
2. *Cuando se refiere a un sujeto no expreso que se quiere dar a conocer por la desinencia verbal.*

Nuestro caso es el segundo al que Piacentini hace referencia, debido al necesario retomar del sujeto expreso en una oración previa, motivo por el cual su referencia es necesaria con el fin de garantizar la continuidad de las líneas de cohesión (Halliday / Hasan 1976; Koch 2002) que sostienen la unidad de sentido del texto. Vemos que, aunque Piacentini no considere el caso en cuestión como de flexión obligatoria, tal flexión no puede ser obviada si pretendemos que el sentido del texto no resulte ambiguo.

En este punto, se torna evidente que la comprensión de un determinado nivel lingüístico (en este caso, morfosintáctico), solo es posible si nos posicionamos en otro nivel del lenguaje (el de la textualidad).

Las locuciones verbales cuyos verbos principales están en infinitivo se tradujeron al español de igual manera. La excepción fue “*continuum a afirmar*” que, tanto en portugués como en español, es equivalente a “*continuum afirmando*” (“*continúan*” en español). Para traducir el único caso

2 La denominación de la subordinada es una traducción literal de su nombre en portugués, “*oração subordinada substantiva subjetiva reduzida de infinitivo*”.

3 Cfr.: <<http://kplus.cosmo.com.br/materia.asp?co=46&rv=Gramatica>> [Último acceso: 12-11-2009] (las negritas son de la autora, el subrayado y la traducción nuestros).

contrastivo, que presenta el infinitivo flexionado, se eligió el presente del indicativo del español: “Acontece até de se confundirem parcialmente” se tradujo como: “Ocurre que, inclusive, se confundem parcialmente” (reparemos en que el único cambio está en el tiempo verbal y que incluso no cambió la colocación pronominal).

Continuando con las muestras que presentan contraste, por estar conjugadas en infinitivo, pasamos al texto periodístico. El fragmento siguiente se extrajo del *Jornal do Brasil online* y presenta la “defensa” de una cierta política económica que, aparentemente, afecta la calidad de vida del trabajador-consumidor:

ECONOMIA NÃO MUDA, DIZ DULCI. [22/ABR/2004]

BRASÍLIA – O secretário-geral da Presidência, ministro Luiz Dulci, afirmou ontem que não existe possibilidade de o governo promover mudanças nos rumos da política econômica. Apesar de admitir que a democracia precisa trazer igualdade de renda e reconhecer que existem setores da sociedade pregando alterações na economia, Dulci afirmou que não faz sentido, depois de todo o esforço realizado no ano passado, abrir-se mão da atual estabilidade.
(5)

–Não se trata de sermos rígidos. Trata-se de sermos coerentes –justificou.

Dulci remeteu mais uma vez à herança recebida da gestão Fernando Henrique para justificar os remédios amargos empregados pelo governo Lula em 2003. Lembrou que a inflação prevista era de 40%, com o dólar beirando os R\$ 4 e a ausência das linhas de crédito internacional.

–Este ano, nossa política é crescer com estabilidade. Não existe plano B, mas não vamos crescer
(10)

com inflação alta. Não há espaço para isso –reforçou.

[...]

–Devemos ser coerentes com o caminho que escolhemos, não podemos ser voluntaristas –disse o ministro.

En este contexto sociocultural, el diario reproduce los dichos del hombre de gobierno, enunciando en tercera persona, como corresponde a la descripción objetiva de un hecho y, en busca de verosimilitud, aparecen las reproducciones aludidas en discurso directo, la primera de las cuales (línea 6) contiene –incluidas en sendas oraciones fuertemente modalizadas por el uso del “se” impersonal y por el adverbio de negación– la flexión del verbo “ser” en primera persona del plural, flexión absolutamente opcional (ver arriba en negrita y subrayado).

Ante estas dos oraciones compuestas por subordinación –subordinadas sustantivas objetivas indirectas reducidas de infinitivo–⁴, vale la pena mencionar dos cuestiones:

La primera, de índole pragmática-discursiva: la modalización del verbo a través de la flexión opcional apunta a enfatizar la necesidad de involucrar a todos los integrantes del gobierno (representados en la persona del ministro) para justificar –respecto de la decisión de no cambiar la economía– una aparente rigidez contra una voluntad de coherencia. Tal coherencia se explicita luego, en la línea 13, donde el término reaparece en oposición al adjetivo “voluntarista”.

La segunda corresponde al plano enunciativo: la flexión del verbo nos obliga a centrarnos en la desinencia, ya que esta es la pista del sujeto. En este caso, un sujeto enunciador citado por otro, el autor del texto periodístico. Entonces, si la desinencia nos envía a un sujeto, que en el plano sintáctico está implícito, en el enunciativo es un deíctico personal, que nos remite (línea 1):

1. al sujeto del discurso referido, aquel de quien el periodista habla y a quien, a su vez, hace hablar: el ministro Luis Dulci;
2. al espacio institucional de la enunciación: la Secretaría General de la Presidencia y
3. al tiempo de la enunciación: “ontem” (21/04/2004).

Se trata por lo tanto de una referencia exofórica⁵, utilizada por el ministro para enfatizar el lugar de enunciación que ocupa en ese discurso.

En este caso proponemos el uso del presente del subjuntivo del español reemplazando el infinitivo flexionado en portugués. Notar que, aunque no sea una elección frecuente en el hablante brasileño, también podría haber sido utilizado el presente del subjuntivo: “*Não se trata de que sejamos rígidos. Trata-se de que sejamos coerentes*”. Luis y Regueira (s/d: 1) proponen utilizar el subjuntivo en español para traducir la frase imperativa citada en portugués que, a su vez, emplea el infinitivo flexionado.

El fenómeno del infinitivo en estas dos lenguas próximas tiene lugares de intersección y de disyunción. Entre los primeros, observamos aquello que en portugués es llamado “infinitivo personal”, diferenciado del impersonal porque este último funciona como sustantivo, es una forma nominal del verbo, no tiene sujeto ya que no se refiere a una persona gramatical. En la

4 También aquí denominamos la subordinada con su traducción literal del portugués, “*subordinadas sustantivas objetivas indirectas reducidas de infinitivo*”.

5 Cfr.: <<http://www.unicentro.br/editora/revistas/guairaca/21/2%BA%20CONTRIBUI%C7%D5ES%20DA%20TEORIA%20DA%20ENUNCIA%C7%C3O%20PARA%20O%20CONCEITO%20DE%20EX%20D3FORA.pdf>> [Último acceso: 04-11-2009].

forma personal, llamada simplemente “infinitivo” por la gramática española de Matte Bon, el uso pragmático en ambas lenguas es el mismo, en los términos de tal gramática.

Sin embargo, desde el punto de vista morfosintáctico existen diferencias, como vemos en los ejemplos presentados en este segundo trabajo, como también en los casos de frases imperativas en discurso indirecto, tal como las descritas por Luis y Regueira (s/d: 1). Esas diferencias se relacionan con la posibilidad (y obligatoriedad, a veces) de flexión de las formas verbales infinitivas en portugués. He aquí donde aparece la disyunción entre ambas lenguas, la cual se torna problemática especialmente cuando el eventual alumno hispanohablante pide “reglas” de uso “correcto” o cuando el observador brasileño busca el equivalente castellano del modalizador portugués en la frase imperativa que debe osar decir en una lengua que no es la propia.

Sería pertinente dejar constancia de la necesidad, en los estudios contrastivos entre lenguas, de la inclusión del universo extraoracional, o sea, de las perspectivas textual, formal, enunciativa, narrativa y pragmática-discursiva, para dar cuenta del adecuado tratamiento de las diferencias y contrastes interlingüísticos. En los ejemplos aquí presentados pudimos observar:

1. La necesidad de adoptar la perspectiva textual, para ver que la flexión sirve a propósitos cohesivos extraoracionales del enunciador, en el texto de Deleuze y Guattari.
2. En el otro ejemplo, la referencia fórica nos obligó a salir del texto para buscar el referente en el espacio deíctico de la enunciación y justificar su empleo por parte del enunciador.⁶

BIBLIOGRAFÍA

- Coracini, M. J. (1991): *Um fazer persuasivo. O Discurso Subjetivo da Ciência*. San Pablo: Pontes Educ (Editora de la PUC-SP).
- Cunha, C. / Cintra, L. (2001): *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Río de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A.
- Deleuze, G. / Guattari, F. (1997): *Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia (Vol. 5)*. San Pablo: Editora 34.
- Halliday, M. / Hasan, R. (1976): *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Koch, I. V. (2002): *Desvendando os segredos do texto*. San Pablo: Cortez Editora.
- Luis, C. / Regueira, O. (s/d): “A frase imperativa citada em português brasileiro”. En: *Tópicos gramaticais contrastivos entre espanhol e português brasileiro*. San Pablo: Cortez Editora (en prensa).
- Matte Bon, F. (1995): *Gramática Comunicativa del español (Vol. 1)*. Madrid: Edelsa.

6 Agradecemos a la profesora Olga Regueira, docente de la materia “Estudios contrastivos portugués-español” en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, la lectura y los comentarios del presente trabajo.

TIC EN LAS LENGUAS DEL MERCOSUR

Leticia Lorier

Universidad de la República (Uruguay)

leticialorier@gmail.com

Edilson Teixeira

Universidad de la República (Uruguay)

proespanhol@yahoo.com.br

El mundo virtual es una realidad en nuestras sociedades, en la educación en general y en la enseñanza de lenguas en particular. La movilidad estudiantil se ha extendido en los diversos espacios académicos promoviendo un alto grado de interculturalidad interuniversitaria. La Universidad de la República participa como colaboradora del CEPI¹, adaptando el curso y desarrollando la versión “local” del mismo. CEPI es un curso a distancia gestionado en la plataforma Moodle para estudiantes de intercambio de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, con el objetivo de promover la educación lingüística en español y portugués. Emprender un proyecto en el cual los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas estarán mediados por las TIC nos plantea algunos desafíos. Si bien el CEPI posee un sólido andamiaje teórico-práctico respecto a la educación de lenguas en el contexto de intercambio estudiantil, desde el rol de

1 El Curso de Español-Portugués para Intercambio (CEPI) fue creado por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), con el apoyo del Ministerio de Educación de la Argentina. El CEPI es un curso a distancia destinado a participantes de programas de intercambio académico en las universidades que componen la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). Tiene como objetivo promover la educación lingüística en español y portugués e iniciar la experiencia de intercambio, familiarizando al participante con el uso de la lengua en el contexto universitario del país de destino. Participaron en la creación y diseño del Curso: Margarita Hraсте (coordinación del proyecto), Margarete Schlatter (coordinación CEPI-Portugués/UFRGS), Víctor Hugo Sajoza Juric y Viviana Sappia (coordinación CEPI-Español/UNC), Gabriela da Silva Bulle (coordinación de materiales didácticos CEPI-Portugués/UFRGS), Hebe Gargiulo (coordinación materiales didácticos CEPI-Español/UNC), María Laura Rodríguez (secretaria del proyecto). Son autores de los materiales didácticos CEPI-Portugués: Margarete Schlatter, Gabriela da Silva Bulla, Hebe Gargiulo, Cristina Uflacker, Fernanda Lemos, Graziela Andrighetti, Isadora Fantin, Leticia Soares Bortolini, Leticia Grubert dos Santos, Mich ele Saraiva Ca rilo, Natalia Lafuente, Camila Dilli Nunes, José Peixoto Coelho de Souza, Anldo Leal Aguiar; y las autoras de los materiales didácticos CEPI-Español: Hebe Gargiulo, Margarete Schlatter, Gabriela da Silva Bulla, Susana Becker. Hicieron parte del equipo de técnicos en informática, diseño web y EAD: Guadalupe Moreira, Jerónimo Visñovezky, Izadora Netz Sieczkowski, Maximiliano Franco, y Paola Roldan.

tutor nos proponemos apoyar al estudiante para cumplir cada vez más con la inclusión digital. Pretendemos pensar cómo guiar el proceso de aprendizaje del estudiante en el uso educativo del entorno virtual. En este trabajo intentamos contribuir con el CEPI diseñando estrategias de inclusión tecnológica que ayuden a superar las tensiones entre lo tecnológico y lo pedagógico-didáctico, para fomentar la aplicación del curso en la Udelar y luego poder replicar la experiencia a las demás universidades de la AUGM.

CEPI, AUGM Y MERCOSUR

El Sector Educacional del MERCOSUR promueve la integración regional, la conciencia ciudadana y la capacitación de recursos humanos. La AUGM desarrolla el Programa Escala Estudiantil para la cooperación académica. CEPI es un mecanismo para la movilidad, la experiencia y el conocimiento interuniversitario.

La planificación lingüística de CEPI fomenta las producciones conjuntas en espacios virtuales, la inclusión digital y el desarrollo de capacidades profesionales. Los estudiantes se comunican en la lengua de la cultura de intercambio, contribuyendo cada vez más a la intercultura de América Latina.

TIC EN LA UR

El Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) pertenece al Proyecto Generalización del Uso Educativo de TIC en la Universidad de la República (TICUR). Es el desarrollo y la gestión de una plataforma educativa que integra a todos los actores con la utilización de un software (Moodle) que da soporte al aprendizaje colaborativo. Permite el diseño del currículo y dispone de mecanismos que guían el aprendizaje. Permite la comunicación fluida y activa, promoviendo nuevos roles de docentes y de estudiantes. La plataforma de aprendizaje utilizada por la Udelar y CEPI se basa en la construcción del conocimiento de forma colaborativa, también combina herramientas para la gestión de cursos y usuarios, así como la generación de contenidos reutilizables en diferentes contextos.

ENSEÑAR-APRENDER EN CEPI

CEPI presenta un entorno educativo virtual que coloca al estudiante en situaciones de uso del Español y Portugués como lenguas adicionales en contextos universitarios promoviendo el bilingüismo. Se facilita la inserción de estudiantes y docentes en las Universidades de destino para conocer previamente sus modalidades académicas y sus culturas, propiciando un mejor aprovechamiento de la experiencia académica y previniendo fracasos.

Bulla, Gargiulo y Schlatter (2009) justifican tres aspectos importantes de elaboración de materiales: el papel del lenguaje como acción social (Clark 1996), la construcción conjunta de los actores sociales (Reddy 2000) y la elección de géneros discursivos como organizadores de la participación social, teniendo en cuenta la reorganización y actualización de esos géneros por las acciones sociales (Bakhtin 2003). Los materiales contextualizados vinculan al estudiante y a su potencial contexto socio-cultural en el cual se desarrollarán diversas acciones verbales individuales y colectivas.

Las tareas tienen fines comunicativos en sí mismas, como los intercambios universitarios. El aprendizaje integra procedimientos cognitivos de comunicación real y reflexión sobre la lengua mediante su uso. Se desarrollan así diferentes competencias para el desempeño en diversos contextos conversacionales, virtuales y presenciales, con el reconocimiento de los factores extralingüísticos que intervienen.

CEPI implementa actividades de trabajo individual y colaborativo, utilizando herramientas que permiten la interacción sincrónica y asincrónica con los materiales, el tutor y los compañeros. Crea situaciones comunicativas a través de Tareas Centrales y las complementan con Recursos lingüísticos, ejercicios complementarios y transcripciones, además de ayuda técnica y docente.

El docente, mediador de recursos y tareas, guía las instancias de comunicación, aclara dudas y organiza el aprendizaje. Da instrucciones claras para propiciar la participación y resolución de tareas, asesorando y motivando a los estudiantes.

La autonomía del estudiante consiste en la participación activa del curso *online*; se espera el autoaprendizaje de la lengua pero también que aprenda con los demás. El estudiante autodisciplinado podrá elegir cuándo, cómo y dónde estudiar.

En general, se presupone que el intercambista posee ciertos saberes previos que le permiten reconocer la situación social de uso de la lengua y se asume que tiene las habilidades tecnológicas suficientes para desempeñarse sin dificultades en el curso.

JUSTIFICACIÓN

La enseñanza virtual, según Almenara (2000), debe propiciar la autonomía del estudiante en su recorrido de aprendizaje y motivación, facilitando “la interacción, la estructuración y organización del material”, con un tutorial adecuado. Los aprendizajes en red son “conexiones humanas que unen a personas con personas” y co-construyen un conocimiento colectivo que contribuye al desarrollo cognitivo individual.

CEPI plantea roles de estudiante y docente/tutor “a distancia”, las nuevas competencias de estos deben contemplarse en su diseño. En general se prioriza la formación de “docentes/tutores *online*”, pues se espera que rápidamente el estudiante entienda y asuma su nuevo rol sin formación

específica. Como consideramos necesarios la preparación previa y el seguimiento en el curso, nos enfocamos en el estudiante para que tenga una participación eficiente y avance en sus aprendizajes.

Se presupone un “estudiante ideal” que tiene condiciones para realizar un curso a distancia, con destrezas para el uso digital y social del entorno virtual. Nos preguntamos qué sucede si un estudiante no tiene ese perfil: ¿fracasará o abandonará el curso? Como menciona Leffa (2005), las actitudes negativas frente a las TIC están íntimamente asociadas a la falta de competencia en su uso. El rol de estudiante *online* implica un *saber hacer* y un *saber ser*, se trata del uso de las TIC para la interacción social y el desarrollo de una actitud crítica sobre ellas, favoreciendo la integración actual y futura. Creemos fundamental reforzar, en el CEPI, el trabajo con el componente tecnológico y el comunicacional enfocados en el estudiante.²

Nos planteamos el desafío de una alfabetización digital³ en y desde una lengua adicional y proponemos algunas estrategias de inclusión tecnológica, ya que consideramos necesarias más ayudas que guíen al estudiante. Si bien CEPI explicita⁴ que el estudiante aprenderá a utilizar las herramientas de Moodle y en documentos hace referencia a su papel como posibilitador de la alfabetización digital⁵, observamos que en el curso se trabaja de forma “inconsciente”. No se explicita que se está trabajando en esa área, y aparecen algunas indicaciones que creemos deberían estar presentes al comienzo del curso y acompañar el proceso. Consideramos esencial la existencia de estrategias de inclusión digital para promover el uso y aprendizaje del estudiante y la eficiencia del docente. A continuación describimos un esbozo de nuestra propuesta que incorporaremos en la versión CEPI institucional de la UdelaR.

ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN

Unidad 0

Proponemos una unidad 0 para sensibilizar al estudiante con el curso; diseñaremos una guía que lo ayude en el aprendizaje. Los contenidos y actividades contemplarán las nociones básicas para sus primeros contactos. Buscaremos que lo motive y lo familiarice con su rol de estudiante *online*, con el aprendizaje mediado por las TIC y el CEPI. Se promoverá el intercambio de experiencias, expectativas y discusiones críticas acerca de la modalidad del curso.

2 Sobre los componentes de un proyecto de educación a distancia ver Kaplún (2005).

3 Ver concepto de alfabetización digital de Cassany (2002) y Rodríguez Illera (2004).

4 Extraído de los objetivos de la Unidad I del CEPI de la UFRGS.

5 Ver Schlatter / Bulla / Gargiulo / Sajoza (2009).

Tutoriales

Diseñaremos tutoriales que describan el recurso o actividad y expliquen su uso. Si no se entiende conceptualmente una herramienta no se podrá usarla bien. Realizaremos “tutoriales contextualizados” que se presenten en los momentos que sean pertinentes, y estando siempre a disposición del estudiante.

Interfaz

El exceso de información en pantalla puede abrumar al estudiante en su contacto visual; la gran cantidad de íconos y materiales pueden “marear” y no guiar. Una estrategia que ha desarrollado CEPI es la creación de un sistema iconográfico sólido que resulta muy intuitivo para el usuario. Pretendemos simplificar la información de los diagramas iniciales de cada unidad y asociar actividades similares.

Nomenclatura

Es importante tener una nomenclatura común entre tutoriales, materiales, actividades, tareas y consignas. Organizaremos una terminología propia y coherente.

Glosario

Proponemos la construcción colaborativa de un glosario con terminología referente a las TIC. A lo largo del curso se incorporarán términos y conceptos.

Intercambio

Crearemos un foro específico para resolver, discutir y asesorar sobre dudas tecnológicas. Esto permite diferenciar de las dudas sobre los demás contenidos del curso.

FAQ

El foro y las experiencias docentes en educación semipresencial y a distancia permiten identificar las dificultades frecuentes de los estudiantes en estos entornos. Diseñaremos preguntas y respuestas que sean útiles para el estudiante.

CONSIDERACIONES FINALES

Coincidimos con Almenara (2000) en que: “en estos entornos virtuales de formación los roles del profesor y del estudiante se van a ver modificados, exigiéndoles desde nuevas capacidades hasta nuevos comportamientos y actitudes.” Creemos que las propuestas educativas de este tipo deben asumir un papel activo y transformador en lo que refiere a la alfabetización digital para promover sujetos más críticos y preparados para enfrentar los nuevos desafíos. Solo de esa manera podremos afirmar que las TIC y CEPI favorecen la democratización del conocimiento, el intercambio y la inclusión social. CEPI tiene un gran potencial y es necesario tiempo para evaluar críticamente su impacto en las comunidades universitarias de la región. Desde la Udelar continuaremos colaborando con proyectos que promuevan el desarrollo de la integración digital.

BIBLIOGRAFÍA

- Asociación de Universidades Grupo Montevideo. En: <<http://www.grupomontevideo.edu.uy/>>.
- Cabero Almenara, J. (2000): “La formación virtual: principios, bases y preocupaciones”. En: Pérez, R. (coord.): *Redes, multimedia y diseños virtuales*. Oviedo: Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, pp. 83-102.
- Cassany, D. (2002): “La escritura y la enseñanza en el entorno digital”. Ponencia plenaria presentada en: *XIII Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina (ALFAL)*, en Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica, 18 a 23 de febrero.
- CEPI. Curso de Español-Portugués para intercambio. En: <<http://www.cepi.unc.edu.ar/>>.
- EVA. Entorno Virtual de Aprendizaje de la Universidad de la República. En: <<http://eva.universidad.edu.uy>>.
- Kaplún, G. (2005): *Aprender y enseñar en tiempo de Internet*. Montevideo: OIT / CINTERFOR.
- Leffa, V. J. (2005): “Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências”. En: *Congresso Internacional de Linguagem e Interação*. São Leopoldo: Unisinos.
- Rodríguez Illera, J. L. (2004): “Las alfabetizaciones digitales”. En: *Revista Bordón*, 56. Barcelona: Universidad de Barcelona, pp. 431-441.
- Schlatter M. / Bulla, G. / Juric, V. H. S. / Hraste, M. / Rodríguez, M. L. (2007): “A Certificação de Espanhol e Português para o Intercâmbio (CEPI) como uma ação de política lingüística no âmbito do Mercosul”. En: *Tercer Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*, Córdoba, 9 a 11 de octubre.
- Schlatter, M. / Bulla, G. / Gargiulo, H. / Sajoza, V. (2009): “La formación del profesor CEPI para interactuar en una comunidad colaborativa de aprendizaje a distancia”. En: *I Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza de Lenguas*, Universidad Nacional de Córdoba, 27, 28 y 29 de mayo.

EVOLUCIÓN DE LAS REPRESENTACIONES DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS SOBRE LA LECTURA EN FRANCÉS Y SU APRENDIZAJE

Marta Lucas

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
maraluc2002@yahoo.com.ar

Mónica Vidal

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” /
Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” /
Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras
moniquevidal2006@yahoo.fr

INTRODUCCIÓN

Este estudio constituye la tercera parte de una investigación en el Departamento de Lenguas Modernas de Filosofía y Letras de la UBA: “Representaciones de docentes y alumnos universitarios sobre la lectura en francés y su aprendizaje” (P. F015, dirigido por E. Klett). Estudiaremos la evolución de las representaciones sociales (RS) de los alumnos del nivel inicial de lectocomprensión (LC) a partir de la comparación de los datos provistos por una entrevista al final del primer cuatrimestre con los obtenidos en la primera toma, al principio de la cursada.

Presentaremos el marco teórico y los avances correspondientes a las dos primeras etapas de la investigación principal. Analizaremos luego el protocolo de esta tercera fase, focalizándonos siempre en las RS del objeto y proceso de aprendizaje con el fin de observar la evolución de las mismas a lo largo del cuatrimestre.

MARCO TEÓRICO

Para estudiar las RS, nos basamos fundamentalmente en Moscovici (1979: 17-18) y Jodelet (1986: 474-475), para quienes se tratan de formas de conocimiento específico, elaboradas interacti-

vamente por grupos socialmente caracterizados. Estos “conocimientos” permiten aprehender la realidad física y social, determinan actitudes y orientan la acción. Así, las RS “se constituyen como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas”, según Umaña (2002: 11). Consideramos también los aportes de Abric (citado por Moliner *et al.* 2002: 23-24) en lo concerniente a la estructura de las RS con elementos periféricos y un nudo central de función organizadora: “los primeros corresponden a elementos que varían de un individuo a otro en función de sus experiencias concretas en diferentes contextos [en tanto que] los elementos centrales resultan de las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas y expresan las significaciones que los individuos asignan colectivamente al objeto de representación”¹. Por último, para Charaudeau (2005: 19), en el marco de un modelo de comunicación social, el proceso de producción e interpretación de sentidos tiene que ver con la identificación del “Tercero”, es decir, de aquel en nombre de quién se habla, por el cual el sujeto obtiene y se da el derecho a la palabra. Para nosotras, es interesante la figura del “Tercero” que, manifestándose de una u otra manera, vehicularía ciertas RS en los tres espacios mencionados por Charaudeau (*ibid.*): situacional, discursivo e interdiscursivo.

PRIMEROS RESULTADOS PARCIALES

En el primer protocolo, estudiamos las RS de los alumnos de tres comisiones de nivel inicial, al comienzo de la cursada, en total 29 estudiantes. A partir de las respuestas a un cuestionario observamos que el objeto de aprendizaje es el francés oral y escrito, más en comprensión que en producción pero nunca la lectura como capacidad separada. La lengua es vista como una serie de temas (gramaticales y/o temáticos) que deben aprenderse en un proceso lineal y continuo agotando cada uno de estos ítems antes de pasar al siguiente.

En el segundo, se analizaron los datos obtenidos a través de una entrevista a los profesores de las mismas comisiones y se los comparó con los del cuestionario a los alumnos. Para los docentes, a pesar de que comparten con los alumnos la idea de que la gramática juega un rol central, el objeto de aprendizaje es claramente la LC de textos académicos que supone el aprendizaje de los componentes gramatical, textual y procedimental junto con una práctica lectora asidua y la puesta en juego de conocimientos previos. Todos los docentes son conscientes de la existencia de procesos internos de adquisición, más o menos idiosincrásicos, que escapan a su propio control.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL TERCER PROTOCOLO

La mayoría de los estudiantes, en esta segunda encuesta, ha modificado su representación inicial del objeto y del proceso de aprendizaje. El objeto pasa de ser “el francés oral y escrito, más en

¹ La traducción es nuestra toda vez que se trate de citas del francés.

comprensión que en producción” a la comprensión de la lengua escrita. Muchos de ellos destacan la importancia de la lectura oralizada por parte del profesor, lo que indicaría la necesidad de una lectura interior en lengua extranjera.

Diferenciamos dos tendencias entre los alumnos: la globalista y la localista. La primera está representada por tres estudiantes. Dos de ellos mantienen una representación de la comprensión textual apoyándose sobre todo en conocimientos temáticos y en su competencia lectora previa en español y en otras lenguas extranjeras. El tercero no sostiene la RS inicial: de una representación más textual, apoyada en el léxico y los conectores, pasa a una representación centrada en el aprendizaje de la gramática explícita. Se trata del Aprendiziente (en adelante A) 4, quien, a la pregunta por los aspectos más útiles de la clase, responde: “[...] vocabulario y gramática también. Bueno, el *passé composé* y la voz pasiva me acuerdo patente que fue un tema de debate, también es complicado”. El grupo mayoritario, los localistas, evoluciona de una representación de la gramática como objeto de aprendizaje hacia una representación en la que los factores textuales cobran mayor importancia para la comprensión. Dentro de esta tendencia observamos tres subgrupos:

1. El que cambia su representación inicial centrada en categorías gramaticales descontextualizadas hacia una representación más textual. Los alumnos hablan de conectores que les permiten construir sentidos, o se apoyan en el contexto para resolver cuestiones de incompreensión local de sintaxis o léxico. A22: “A mí me gustó mucho el tipo de clase que se dio, al principio no creía, pensé que íbamos a darle más a la gramática, para mi aprender francés tenía que ver con la gramática, pero al final a veces nos guiábamos por sentido común, por parecido entre palabras, al final pude leer un texto sin tanta complicación”.
2. El que, de una representación centrada en el léxico y en la gramática, pasa a una representación más textual en la que la comprensión se apoya más en el contexto. A19: “[...] que agarre el texto y las palabras que no entiende, yo lo que hago es: las marco primero, termino de leer el texto y después busco la palabra en francés, y después que busqué la primera por ahí la segunda ya no la tengo que buscar porque por el contexto ya la saqué”.
3. El que, de una representación inicial focalizada en el léxico y la gramática, va hacia una representación textual de la LC, apoyada en conectores. A la pregunta sobre las actividades más productivas, A29 responde: “La lectura más que nada. Porque hubo lectura y repaso, aprendizaje duro de los conectores”.

Según lo que podemos inferir a partir de lo que dicen al término del primer nivel de cursada, los “localistas” procederían así: leerían el texto oración por oración, priorizando el verbo que operaría como orientador del sentido; identificarían los conectores que relacionan las diferentes partes del texto. El léxico se trabajaría casi siempre en contexto. Notamos en este grupo,

entonces, una evolución de la representación del aprendizaje como una sumatoria de temas gramaticales —tal como aparece en la primera toma—, a la de una sumatoria de partes del texto, que se va comprendiendo “por *paliers*”.

En cuanto al proceso interno de aprendizaje, aparece una toma de consciencia de dos factores que le son inherentes: el tiempo de aprendizaje y el papel de la memoria. Así, A4, ante la pregunta *¿qué te ayudaría a superar las dificultades?*, señala: “Creo que debería trabajar un cuatrimestre más con todo esto para poder asimilarlo, por las raíces, por los verbos, mucha gramática”, y A22, cuando se lo interroga sobre las dificultades que experimenta en la práctica lectora, responde: “Seguramente el vocabulario, porque tengo mala memoria y mal vocabulario”.

Por último, con respecto a la figura del “Tercero” que emerge en los diferentes espacios (Charaudeau 2005: 20), notamos su impronta en las RS en juego. En lo concerniente al espacio situacional, el entrevistador, en nombre de un Tercero (el Departamento), formula preguntas e incita al entrevistado a hablar. En el espacio discursivo, se manifiestan estatus y se asumen roles enunciativos en nombre de un Tercero, determinado en parte por el espacio situacional. En este caso, se habla como profesor, investigador, alumno, cómplice, conecedor, etcétera. En el espacio interdiscursivo, el Tercero es el lugar de una semantización de sistemas de valores y de conocimientos. Tal como lo señala Charaudeau (*op. cit.*: 30), “hablar siempre sería hablar refiriéndose a discursos implícitos, imaginarios que se presentan como normas sociales, en nombre de los cuales los enunciados toman su valor semántico”. Sin embargo, hablar también es posicionarse en tanto sujeto original que efectúa más o menos conscientemente elecciones idiosincrásicas, en función de factores afectivos, de su propio proceso de aprendizaje y de las RS más ancladas en su estructura psíquica.

CONCLUSIONES

Constatamos una fuerte tendencia a la conservación del núcleo duro: la gramática como objeto de aprendizaje y un proceso que se basa en la explicación-aplicación. Esto nos lleva a concluir que 50 horas de enseñanza aprendizaje de la LC no alcanzan para modificar significativamente la representación más nuclear. A pesar de esto, la comparación entre la segunda y la primera toma, deja traslucir una cierta reconfiguración de esta representación. En la primera toma, se trata de una gramática fuera de contexto, la clásica gramática de la oración, con una serie de categorías de importancia más o menos equivalente. En la segunda, en cambio, aún manteniéndose la idea de gramática frástica, el verbo aparece como elemento central, operando como orientador en la construcción de sentido. Al mismo tiempo, surge la representación de un embrión de gramática textual, en la que los conectores juegan un papel primordial, como operadores de cohesión/coherencia.

Diversos factores pueden intervenir en la evolución de las RS: discurso y prácticas de enseñanza-aprendizaje tanto del profesor como del grupo clase, estrategias que al alumno le han resultado exitosas, relación empática profesor/alumno, toma de consciencia de la utilidad de la lectura en lengua extranjera, contexto de lectura, etcétera. Por otro lado, los “Terceros” implicados, que vehiculan diferentes RS, varían en cada situación comunicacional: dentro o fuera de la facultad, con compañeros, con el docente o con el entrevistador, etcétera. Asimismo debemos advertir que este estudio se limita a las marcas encontradas en el discurso de los estudiantes y que por lo tanto soslayamos la distancia que ciertamente existe entre el “decir” y el “hacer”, o sea entre la conducta verbal y el desempeño en lectura. Esto nos lleva a plantearnos varios interrogantes: ¿las mismas RS operan en las dos conductas? ¿Acaso se trata de las mismas RS que actúan en diferido?

BIBLIOGRAFÍA

- Araya Umaña, S. (2002): *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLACSO, Cuaderno de ciencias sociales 127.
- Charaudeau, P. (2005): “Tiers où est-tu? A propos du Tiers du discours”. En: Charaudeau, P. / Montes, R. (eds.): *La voix cachée du Tiers. Des non-dits du discours*. París: L'Harmattan, pp. 19-40.
- Jodelet, D. (1986): “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En: Moscovici, S. (ed.): *Psicología social*. Barcelona: Paidós.
- Moliner, P. et al. (2002) : *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Moscovici, S. (1979): *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Perrenoud, P. (1993): “Organiser l’individualisation des parcours de formation: peurs à dépasser et maîtrises à construire”. En: Bauthier, E. / Berbaum, J. / Meirieu, Ph. (comps.): *Individualiser les parcours de formation*. Lyon: AESCE.

EL FENÓMENO DE LA FOSILIZACIÓN EN LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA

Noelia Luzar

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” /
Universidad de Buenos Aires

nluzar@hotmail.com

Bajo el término de *fosilización* se recubren conceptos muy diferentes, produciendo muchas ambigüedades. Se suele asociar a la fosilización con un bloqueo en la adquisición de una lengua; sin embargo, el mismo término designa tanto el proceso como el efecto de este bloqueo. En el primer caso, la fosilización constituye un freno definitivo del proceso de desarrollo de la interlengua (IL), como si el sujeto llegara a un límite que bloquearía la evolución del proceso de adquisición. En el segundo caso, la fosilización como efecto es cuando hay ciertos elementos lingüísticos, reglas, subsistemas que los locutores tienden a conservar en su IL; es decir que ciertos microsistemas idiosincrásicos siguen evolucionando hacia la lengua meta (LM), mientras que otros se fosilizan. En este último caso, se privilegia el aspecto evolutivo de la IL, considerando las fosilizaciones como bloqueos parciales que no afectan la totalidad de la IL.

Este trabajo se centra en la fosilización en tanto efecto observable, que simboliza una regresión del alumno a un nivel de aprendizaje anterior, y también en la fijación de ciertos microsistemas que resisten a evolucionar hacia la LM pero que coexisten con otros que evolucionan y cambian. Se reserva entonces el término de *fosilización* para describir formas de distintos dominios de la lengua (lexical, morfosintáctico y fonético) que se manifiestan como fijas en las producciones lingüísticas de los sujetos.

Definimos la *fosilización* como una forma o una estructura idiosincrásica particular a la IL del alumno que aparece sistemáticamente y que se produce ya sea por un desconocimiento de la forma o de la regla de la LM o por un olvido de la misma, o bien por la presencia de hipótesis o de reglas falsas que forman el microsistema de la IL en cuestión. Se trata de elementos lingüísticos, de reglas o de sistemas que persisten a pesar de los esfuerzos (del alumno y del profesor) por eliminarlos.

Sin embargo, el fenómeno es más complejo ya que debemos distinguir las *fosilizaciones* de las *zonas de inestabilidad*. En el primer caso, el sujeto utiliza sistemáticamente su forma idiosincrásica, forma invariable, “fosilizada” cada vez que necesita una estructura lingüística, una palabra o

un sonido. Existen tres casos de fosilización: el *backsliding* o regresión inconsciente (cuando los alumnos parecen retornar a un estadio anterior de su aprendizaje y se observa una reaparición regular de errores que se creían superados); la presencia *sistemática* de una forma idiosincrásica a pesar del conocimiento del alumno de la forma correcta (al pedirle una reflexión metalingüística puede autocorregirse automáticamente); o bien, el sujeto se equivoca sistemáticamente por desconocimiento de la forma o de la regla de la LM (el sujeto encontró otra forma para reemplazar esa falta lingüística).

En cambio, en las *zonas de inestabilidad*, en la IL del sujeto coexisten dos formas que corresponden a una sola forma de la LM. Se trata de elementos o estructuras a priori *inestables*. Esta inestabilidad puede ser permanente, pero también puede evolucionar y estabilizarse, acercándose al sistema de la LM. En el caso de la inestabilidad, se presentan diferentes posibilidades: a) una de las formas producidas coincide con la LM, pero otra forma idiosincrásica coexiste con ella en la IL del sujeto; b) las dos formas de la IL del sujeto existen en la LM, pero el empleo no es siempre el correcto; c) otro caso posible es el empleo de dos formas inexistentes en LM para expresar estructuras desconocidas u olvidadas; d) o bien, la coexistencia de varias formas en la IL del alumno que representan una sola forma de la LM (el sujeto desconoce cierta estructura, entonces "prueba" distintas formas, siguiendo quizás diferentes hipótesis según el momento en que la forma errónea se produce).

En resumen, en la IL de un alumno avanzado encontramos: enunciados, formas y sonidos que coinciden con los de la LM; fosilizaciones, que se presentan siempre bajo una forma invariable; y, además, zonas de inestabilidad, en las que dos formas o estructuras (o incluso más) coexisten en la IL del sujeto en lugar de una única forma de la LM: el empleo que hace el sujeto de las mismas no coincide, o solo parcialmente, con las normas de la LM.

Respecto a las *causas* de ambos fenómenos, podemos inferir que el carácter invariable y sistemático de la fosilización refleja el desconocimiento o el olvido de la forma de la LM. Esta sistematización puede representar el estado de la *competencia* transitoria del sujeto a un momento dado de la adquisición. Mientras que en las zonas de inestabilidad, el sujeto debe elegir entre dos formas y, generalmente, sabe que no domina el microsistema en cuestión, entonces duda. Si responde de manera fortuita, sin ninguna hipótesis, la inestabilidad sería accidental; en cambio, si la forma responde a una hipótesis de su IL y el sujeto no duda de esta producción, esta respondería también a su competencia lingüística. También puede darse que el sujeto sepa que sus hipótesis no son muy confiables...

Además, las fosilizaciones serían de origen interlingual (por similitudes entre su lengua y la LM), contrariamente a las zonas de inestabilidad que serían de origen intralingual: la confusión provendría de la misma LM o de hipótesis emitidas por el sujeto, que no tienen relación con su lengua materna. Muchas veces son dos formas de la LM que corresponden a una sola forma

de la lengua de origen (por ejemplo “*qui/que*”, “*C’est/Il est*”, “*être/avoir*” para un hispanófono que aprende francés).

En el caso de la fosilización, el sujeto no es consciente de la idiosincrasia de sus enunciados. Podemos inferir que si hubiera una toma de consciencia de este fenómeno, sería posible la corrección del mismo. En cambio, en las zonas de inestabilidad, la situación se complejiza: si el empleo de las dos formas idiosincrásicas responde a hipótesis del sujeto, este no es consciente de la idiosincrasia de las mismas. En otros casos, el sujeto puede ser consciente de la presencia de algunas fallas en su IL, sin embargo, no llega a aprehender el funcionamiento del microsistema en cuestión, por lo cual tiene más dificultades en superar esta inestabilidad.

La *metodología* para la recolección de datos se efectuó en tres etapas: una entrevista oral; la confrontación del sujeto con sus enunciados y la verbalización de sus reflexiones metalingüísticas; y un cuestionario sobre las actitudes y la consciencia respecto a sus formas idiosincrásicas y a su corrección. Se evaluaron cuatro alumnas de 15 años cuya lengua materna es el español y aprenden francés desde el inicio de su escuela primaria.

La riqueza del material nos permitió observar diferentes cuestiones:

- En primer lugar, las *inestabilidades* son más frecuentes que las *fosilizaciones* en los alumnos estudiados, hecho que nos permite inferir que la fosilización sería más fácil de corregir que la inestabilidad. Con una toma de consciencia fosilizada de su sistema por la forma adecuada según las normas de la LM. En cambio, la inestabilidad deriva de una duda, de un doble sistema de la lengua extranjera, por eso la corrección parece más difícil (a pesar de la consciencia del sujeto de la fragilidad de su microsistema). El hecho de encontrar más inestabilidades que fosilizaciones en el discurso de alumnos avanzados indicaría que la mayoría de las fosilizaciones fueron corregidas a lo largo del proceso de aprendizaje, contrariamente a las inestabilidades que persistieron en su IL.
- En segundo lugar, el sector lingüístico más susceptible de presentar fosilizaciones y zonas inestables sería el nivel gramatical, seguido del fonético y del nivel lexical. (individual o por una observación externa), el sujeto podría reemplazar la forma

Se observó también otro fenómeno que podría describirse así: “cuanto más atención se preste al contenido, menos se le presta a la forma”. En algunos alumnos, las reglas gramaticales pueden limitar su discurso y prefieren no pensar en ellas cuando se expresan libremente. Prefieren transmitir el mensaje en forma fluida, por eso se equivocan en formas que conocen y que incluso pueden explicar gramaticalmente.

De esta última observación, se desprende que “conocer el funcionamiento de un microsistema no implica necesariamente que el alumno lo utilice y que no se equivoque”. El hecho de que una regla no aparezca no implica que el alumno no la posea. Pudimos observar en nuestras informantes que podían corregirse automáticamente e incluso explicar el microsistema en cuestión en el momento de la verbalización sobre formas idiosincrásicas que habían producido solo una semana antes (quizás porque su prioridad en el primer momento era el contenido y no la forma...).

Ahora bien, ¿qué podría hacer un docente frente a este fenómeno? Ante todo, sería necesario que pueda reflexionar sobre el proceso de adquisición de una lengua extranjera sobre los diferentes perfiles de los alumnos y sobre la evolución diacrónica particular que cada alumno hace de su IL. Además, respetar el ritmo de cada alumno, teniendo en cuenta que una explicación no implica que el alumno haya adquirido el tema en cuestión. La apropiación constituye un largo proceso, que depende de cada alumno y que es independiente de los objetivos institucionales que, a veces, pretenden forzar este proceso (debido al programa, al método, al ritmo de los otros alumnos...). Habría que tener presente esta diferencia y evitar sancionar recorridos, quizás lentos, que algunos alumnos necesitan atravesar según su propio ritmo y no el del profesor, ni el del programa impuesto por la institución.

La adquisición es un proceso dinámico, compuesto por etapas de construcción y de reestructuración que se producen alternativamente. Por eso, la importancia de respetar los diferentes momentos que atraviesa cada alumno y, en lugar de corregir automáticamente, deberíamos esperar que cada sujeto pueda percibir y aceptar las diferencias entre su IL y la LM. Al confrontarse a un caso que contradice sus reglas, debe estar preparado y disponible para aceptar este desequilibrio en su IL. Esto no significa que el docente no deba hacer nada frente a una fosilización o una inestabilidad, sino que es necesaria una corrección eficaz que guíe al alumno llevándolo a una reflexión metalingüística en un momento oportuno de su recorrido.

BIBLIOGRAFÍA

- Besse, H. / Porquier, R. (1991): *Grammaire et didactique des langues*. París: Hatier, colección LAL.
- Corder, S. P. (1980a): “Dialectes idiosyncrasiques et analyse d’erreurs”. En: *Langages*, 57. París: Larousse, pp. 17-28.
- Corder, S.P. (1980b): “Que signifient les erreurs des apprenants?”. En: *Langages*, 57, París: Larousse, pp. 9-15.
- Costa-Galligani, S. (1998): “Le français parlé par des migrants espagnols de longue date: Biographies et Pratiques Langagières”. Tesis de Doctorado en Ciencias del Lenguaje, Université Stendhal, Grenoble.
- Klein, W. (1989): *L’acquisition de langue étrangère*. París: Armand Colin.

- Luzar, N. (2006): "Fossilisations et zones d'instabilité chez des apprenants hispanophones". En: *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 56, Montpellier: I.E.F.E. Université Paul-Valéry, pp. 63-90.
- Porquier, R. (1977): "L'analyse des erreurs: problèmes et perspectives". En: *Études de Linguistique Appliquée*, 25, Paris: Didier Érudition, pp. 23-43.
- Porquier, R. / Frauenfelder, U. (1980): "Enseignants et apprenants face à l'erreur ou de l'autre côté du miroir". En: *Le français dans le monde*, 154, Paris: Hachette-Larousse, pp. 29-36.
- Py, B. (1994): "Linguistique de l'acquisition des langues étrangères: naissance et développement d'une problématique". En: Coste, D. (dir.): *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*. Paris: Hatier, colección LAL.
- Selinker, L. (1972): "Interlanguage". En: *International Review of Applied Linguistics*, X, 3, pp. 209-231.
- Selinker, L. (1992): "Rediscovering Interlanguage". En: *Applied Linguistics and Language Study*, Nueva York: Longman.
- Selinker, L. / Lamandella, J. (1978): "Two perspectives on fossilization in interlanguage learning". En: *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, pp. 143-191.

ITINERARIO ITALIANO

Laura Marcoccia

Universidad Nacional del Comahue

lauramarcoccia@gmail.com

La finalidad de este trabajo es compartir una experiencia positiva de la enseñanza de idioma Italiano en el marco de UPAMI, Universidad para Adultos Mayores Integrados. Este es un programa/convenio celebrado entre el PAMI (Programa de Atención Médica Integral) y las universidades nacionales. En la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue se viene desarrollando desde agosto de 2008 y el curso de italiano, desde 2009.

La preocupación por diseñar una estrategia metodológica que fuera adecuada a los adultos mayores motivó la planificación del curso de italiano como una propuesta didáctica desde una perspectiva Glotodidáctica. Este enfoque apunta especialmente a la comunicación y considera que saber una lengua es saber hacer, es decir, es manejar en forma explícita e implícita la competencia comunicativa.

La propuesta se instrumentó a través de la modalidad “taller”, elegida como estrategia de enseñanza. Así, sobre una base lúdica, se generó una serie de aspectos de provecho para los alumnos que excedió la adquisición de la competencia lingüística.

EXPECTATIVAS

El programa UPAMI tiene como finalidad la integración personal y el desempeño de los afiliados de PAMI en la comunidad. Mediante el ejercicio del derecho a la educación y a la cultura, se busca la recuperación de saberes personales y la adquisición de otros nuevos.

Dentro de la creación de espacios académicos que tienden a la realización de esta nueva experiencia educativa, se incluye el curso de idioma italiano. Sus propósitos buscan familiarizar al alumno con las estructuras básicas de la lengua italiana, de modo que sea capaz de desenvolverse en situaciones cotidianas y siempre dentro de un contexto real. Por esto, se da una importancia fundamental a la comprensión y a la expresión oral. Al mismo tiempo se pretende que sea capaz de trasladar a la lengua escrita esta competencia oral, por lo que se trata de progresar simultáneamente en ambas competencias.

UNA PROPUESTA LÚDICA

Durante el 2009, el curso de italiano, dividido en dos cuatrimestres –Módulos I y II respectivamente– estuvo conformado por dos grupos en turnos contrapuestos –uno por la mañana y otro por la tarde– de veinte personas promedio cada uno. La edad de los integrantes oscilaba entre 60 y 80 años.

Para alcanzar los propósitos del taller, se trabajó con las primeras unidades del libro *Qui Italia* (Mazetti 2007). Para reforzar el soporte audio del libro e incrementar el desarrollo de la discriminación auditiva, en cada clase se presentaba una canción de un repertorio popular, casi todos eran temas de los años sesenta y setenta cuyos intérpretes eran conocidos por todos: Rita Pavone, Iva Zanicchi, Gigliola Cinquetti, Pino Donaggio, Domenico Modugno, etcétera. La base de la propuesta de aprendizaje fue ante todo el juego, reforzada con la dramatización y el canto.

El trabajo partió de la premisa de tomar conocimiento de qué sabían del idioma, lo cual les proporcionaba un sentimiento de control y deseo de saber más. Una modalidad inicial tranquilizadora, sin presiones ante la natural ansiedad y la tendencia de auto-desconfianza: “yo no tengo memoria” o “no voy a poder”. A partir de allí comenzó la implementación del juego.

Las clases, de dos horas de reloj semanales, estaban estructuradas en dos momentos:

1. una clase tipo con sub-momentos: motivación, desarrollo, cierre, y
2. un momento lúdico. Este último ocupaba entre 45' y 50' y estaba organizado en dos partes: 1) un juego y 2) a modo de cierre del momento lúdico, se cantaba una canción: primero una audición, luego era el turno de la comprensión del texto mediante preguntas y respuestas orales, o algún ejercicio de completamiento o un *multiple choice* de comprensión y finalmente el canto.

La primera parte de la clase respetaba una modalidad convencional en tanto se trabajaba con un libro para el desarrollo de contenidos lingüísticos, el audio respectivo, el desarrollo de actividades de fijación y el señalamiento de tareas para realizar en sus hogares.

En cuanto a la parte de los juegos, estos fueron complejizándose en la medida que los contenidos iban se iban ampliando. Así, lo que inicialmente fueron juegos para acrecentar vocabulario, con el transcurrir de las clases se les fueron incrementando otras habilidades más complejas.

Estos son algunos de los juegos sencillos y orientados a adquirir diferentes destrezas:

- Para aumentar y ejercitar el vocabulario, puestos en círculo, los alumnos deben tirarse la pelota unos a otros mientras van diciendo palabras por ejemplo que empiecen con “C” con “M”, etc., o que pertenezcan a un mismo campo semántico, por ejemplo, el de los vegetales el de los países, etcétera.

- Construir frases coherentes: los alumnos sentados en una misma fila, por orden y uno a continuación del otro deben añadir una palabra para armar enunciados simples pero que respetan concordancia de género y número entre artículo, sustantivos y adjetivos, el número del verbo, el uso de conjunciones, adverbios, preposiciones. Por ejemplo: *la+donna+canta+male+mentre+si fa+la+doccia...* Este es además un buen ejercicio de memoria.
- Juego en el que se coloca el nombre de alguna figura/personalidad/personaje en la espalda a los alumnos y estos deben hacer preguntas a sus compañeros para adivinar quiénes son.
- Un alumno sale del aula, el resto decide un regalo posible para el que acaba de salir. Cuando este ingresa nuevamente al curso, debe hacer preguntas para ser respondidas por sus compañeros con un "Sí" o un "No" y así, adivinar cuál es su regalo.
- Entre los juegos de mesa, en pequeños grupos: el dominó con dibujos que permiten ir construyendo frases. Ejemplo: si en un extremo de la ficha hay un auto y en el otro hay una mujer, se puede decir: "*la machina è di la signora Rossi*". También los tableros sirven para jugar con artículos o preposiciones articuladas.
- Dramatizar situaciones para adivinar oficios, profesiones, por ejemplo. O también en pequeños grupos, dramatizar una visita al médico, un encuentro en un bar, una confusión entre personas que creen conocerse, un encuentro de dos amigos en el que un tercero los interrumpe permanentemente (a la manera del personaje "el Contra" de Calabró). En fin, todas situaciones que normalmente motivaban la diversión.

UNA EXPERIENCIA ENRIQUECEDORA

Sobre el final del curso se realizó una propuesta de salida a la comunidad, respetando el espíritu del encuadre del taller, en tanto su espacio en la universidad está vinculado con la Secretaría de Extensión.

Como una actividad más del taller, se propuso la idea de escribir alguna receta familiar, de las que hacían los padres o abuelos. Quizá la nostalgia abrió una atmósfera de magia en la que los recuerdos fluyeron y aparecieron los sabores y los aromas propios de la cocina de otros tiempos: los tallarines cortados con cuchilla de los domingos, los embutidos propios de las carneas en las chacras valletanas, el pan casero, la verdura de la quinta.

La comida es portadora de lo que el tiempo naturalmente borra: los recuerdos. Así que en el taller, además de trabajar con el vocabulario propio de la gastronomía, necesario para proponer por ejemplo los ingredientes de un plato, surgió la idea de registrar en castellano la memoria de aquellos momentos compartidos que incluían la receta familiar, la anécdota propia en la que la

comida fuese el motivo del relato. Naturalmente esto disparó muchos recuerdos que trascendieron la comida, por eso, además de recetas con anécdotas se incluyeron otras estampas que recreaban por ejemplo la familia reunida en torno a las largas mesas de Navidad o la fascinación de la mirada infantil frente a la habilidad de la abuela al amasar los tallarines.

El resultado fue un libro de recetas y recuerdos. Las recetas presentaban sus ingredientes en forma bilingüe italiano-castellano y las anécdotas, sin bien estaban en castellano, en algunos casos se presentaron comentarios realizados en italiano con su correspondiente traducción. La edición estuvo a cargo del Departamento de Publicaciones de la Facultad.

LOS LOGROS

La modalidad de las actividades de la clase estimuló el trabajo colaborativo, lo cual movió a la amistad, ya que al interior de los grupos se formaron subgrupos con la intención de realizar las tareas y con el transcurso del tiempo se establecieron lazos de amistad.

El acompañamiento de la docente coordinadora debió ser continuo, tal como postula la glotodidáctica, y orientado especialmente a la comunicación. Los adultos mayores necesitan expresarse con soltura, ya que naturalmente tienden a autocensurarse y esa capacidad fue estimulada a través del juego. Este, visto como una instancia de aprendizaje y de construcción de autonomía frente al mismo, obtuvo buenos logros.

Al fomentar y desarrollar actitudes de compañerismo, tolerancia y comprensión se contribuyó con el mejoramiento de la fluidez y la desenvoltura a la hora de las interacciones lingüísticas.

El trabajo realizado en el curso de italiano en la universidad para adultos mayores fue un auténtico desafío. La metodología de trabajo sin duda es perfectible y se espera enriquecer las actividades propuestas, siempre desde la misma perspectiva, estimulando la participación y sobre todo la alegría.

BIBLIOGRAFÍA

- Mazzetti, A. et al. (2007): *Qui Italia*. Florencia: Ed. Le Monnier.
- Pfau, A. / Schmid, A. (2000): *Istruzioni per l'uso dell'italiano in classe. Vol. III. 22 giochi da tavolo*. Roma: Bonacci editore.
- Sion, Ch. / Lindstromberg, S. (1994): *Istruzioni per l'uso dell'italiano in classe. Vol. I. 88 suggerimenti didattici*. Trad. Italiana de E. Bonvino. Roma: Bonacci editore.
- Titote, R. (1996): "Il fattore 'età' nell'acquisizione lingüística (L1 e L2): dimensioni d un 'meta-problema'". En: Balboni, P. E. (ed.) *Educazione bilingüe*. Perugia: Guerra Edizioni, pp. 29-41.

RUMBO AL SUR

LAS LETRAS ALEMANAS CONTEMPORÁNEAS EN LA LECTURA DE UNA REVISTA LITERARIA ARGENTINA

Griselda Mársico

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

griseldamarsico@googlemail.com

Uwe Schoor

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” /
Deutscher Akademischer Austausch Dienst - DAAD (Alemania)

uweschoor@web.de

Unos cinco meses después del fin de la Segunda Guerra Mundial, Thomas Mann publicó su polémica respuesta (o sea, su negativa rotunda) al pedido de dos escritores de que regresara de su exilio en Estados Unidos.¹ La traducción al castellano de ese texto, “Por qué no vuelvo a Alemania”, se puede leer en el número 142 de la revista *Sur*, de agosto de 1946. De esta evaluación implícita de la cultura alemana desde 1933 a la intención de ofrecerle al lector de *Sur* un amplio panorama de las “Letras alemanas contemporáneas”² en 1968 se ha recorrido un largo camino, que incluye, por ejemplo, textos de y sobre algunos autores de posguerra que luego integrarán la antología, como Ingeborg Bachmann y Hans Magnus Enzensberger, panoramas sobre la literatura alemana y algunas reseñas de autores como Max Frisch y Hermann Broch.³

El número triple dedicado, como se dice en la breve introducción, a la “actual literatura alemana de creación”, está constituido por textos de sesenta y tres autores que escriben en alemán, pro-

1 “Warum ich nicht nach Deutschland zurückgehe” se publicó el 28-09-1945 en *Aufbau*, en Nueva York. En Alemania se reprodujo por ejemplo el 12-10-1945 en el *Augsburger Anzeiger*, diario editado entonces por la administración local del ejército estadounidense.

2 En adelante: LAC. En: *Sur* (Revista bimestral), 308-310, septiembre de 1967 a febrero de 1968, 413 pp.

3 Cfr. Grieben 1961 (que introduce “Salmo”, de Ingeborg Bachmann); Bock 1955; Modern 1962, 1965; Calasso 1962, Enzensberger 1963.

venientes mayormente de Alemania federal, pero también de Alemania oriental, Austria y Suiza, y de algunos otros países, como Bulgaria o España. Todos los escritores son, además, estrictamente contemporáneos: nacieron entre 1891 y 1944. En líneas generales, el volumen responde a lo que se podría denominar el patrón de armado de los números especiales dedicados a las letras extranjeras, de los que la revista ya había publicado varios: los textos son en su mayoría narraciones y poemas, estos últimos se publican –con excepción de la poesía japonesa– en edición bilingüe; casi siempre intervienen varios traductores, la traducción de la lírica tiende a estar a cargo de traductores-poetas, y todas las traducciones están firmadas; la selección está enmarcada por uno o varios textos introductorios y breves notas bio-bibliográficas sobre los escritores extranjeros, más los agradecimientos de rigor a las instituciones o personalidades que colaboraron para hacer posible la realización del número. Aproximadamente ese es el diseño que comparten, entre otros números especiales, los dedicados a las letras estadounidenses (1944), inglesas (1947), italianas (1953), canadienses (1956), japonesas (1957), alemanas (1968) y otra vez estadounidenses (1970).

En una mirada más detenida sobre el número que nos interesa, se notan al menos dos divergencias respecto del mencionado patrón: 1) la introducción no está a cargo de Victoria Ocampo y tampoco hay textos de especialistas que contextualicen para el público de habla hispana los textos nuevos cuya recepción se está propiciando;⁴ 2) las notas sobre los colaboradores llaman la atención en algunos casos por la arbitrariedad de su información, que se halla en una relación en cierto modo incómoda con los textos que componen la antología.

Carecemos de información suficiente para explicar el primer aspecto de la divergencia, que llama poderosamente la atención por el contraste con la fuerte presencia de la editora y el peso de los artículos introductorios en la mayoría de los números mencionados. Pero la mención lateral, casi al pasar, de la persona encargada de seleccionar los textos, podría hacer conjeturar alguna línea de conflicto por ese lado: “La selección de los materiales incluidos en este número se debe al señor Curt Meyer-Clason” (LAC: I),⁵ cierra la escueta nota introductoria enunciada por *Sur*. Para el otro aspecto, en cambio, pensamos que podemos plantear algunas hipótesis.

VISIBILIDAD PARA INICIADOS

Citamos de las noticias bio-bibliográficas dos ejemplos a nuestro juicio sintomáticos:

Peter Huchel (1903). En 1945 volvió del cautiverio soviético; hasta 1948, director artístico de la Radio Berlín. Hasta 1962, director de Sinn und Form. Autor de dos tomos de poesías. Recibió muchos premios literarios, entre ellos el Premio Fontane, en 1955. (LAC: 408-409)

4 Ver, en cambio, Bender 1967.

5 Una pregunta que quedará abierta es si la introducción que se echa de menos en LAC no se publicó más tarde en otro lugar (ver Meyer-Clason 1969).

Paul Celan (1920). Vive en París desde 1948. Libros de poemas: La arena de las urnas [...]. Traducciones de poetas franceses y rusos. (LAC: 406)

Lo que se pone de relieve aquí es que para aprovechar al máximo la información brindada lo mejor era ser un lector ya bastante bien informado: un lector desprevenido podría tomar a Huchel como un escritor de Alemania occidental, o pensar que la decisión de Celan de vivir en París no tiene nada que ver con el pasado reciente.

En el caso de Huchel, llama la atención leer que volvió “del cautiverio soviético”, porque de otros autores –por ejemplo de Hans Bender, coeditor de la revista *Akzente*, cuyo texto en LAC está precisamente relacionado con la experiencia como prisionero de guerra– se dice que volvieron del cautiverio en Rusia.⁶ La elección de la palabra “soviético”, que remite a la denominación oficial que se usaba en Alemania oriental, puede atribuirse a la (no improbable) traducción directa de una fuente de ese origen, pero también se puede escuchar allí la opción por el adjetivo marcado ideológicamente, por oposición al más neutro “ruso”. En realidad, Huchel pasó unos cuatro meses en un campo de prisioneros de guerra cerca de Berlín, sin salir del territorio alemán. Como tenía antecedentes en el área, se le confiaron trabajos para la Radio Berlín mencionada en la nota, una emisora ubicada en ese momento en el sector británico de la ciudad, pero completamente controlada por la administración de las fuerzas armadas de la Unión Soviética (o sea, por los rusos, como se decía en el oeste y, en voz baja, también en el este). La breve mención de la revista *Sinn und Form*⁷ en la nota no incluye alusión alguna a que se trataba del nuevo órgano oficial de la hasta 1933 prestigiosa Academia Alemana de las Artes de Berlín, que quedó en el sector oriental de la ciudad. Los dos tomos de poesía, cuyos títulos –a diferencia de las notas sobre otros poetas– no se mencionan, serán sin duda los volúmenes *Gedichte* (Poemas) y *Chausseen Chausseen* (Carreteras, carreteras), el primero publicado en 1948 por la editorial Aufbau (en Berlín oriental), el segundo en 1963 por Fischer (Frankfurt a. M.)⁸. Los dos poemas recogidos en LAC son de esta última colección: “Chausseen”,⁹ y “Psalm” (Salmo). Por último, es curioso que de sus muchas distinciones solo se mencione el premio Fontane de Brandenburgo –región natal de Huchel–, que recibió en 1955. Mucho más conflictiva

6 De Johannes Bobrowski (otro autor de Alemania oriental “compatible” con tendencias literarias del oeste como la poesía representada por Bachmann, Celan o Günter Eich), directamente no se dice que estuvo prisionero cerca de Rostov.

7 Excedería el marco de esta breve ponencia dedicarse a los interesantes paralelismos en el perfil de *Sur* y *Sinn und Form*.

8 No se puede descartar que el autor de las notas estuviera pensando en un tercer volumen de poesía –publicado también en el oeste– que retoma poemas de 1925 a 1947 (*Die Sternenreue*, 1967), pero eso implicaría que se olvida de la primera edición de poemas de Huchel en forma de libro, la mencionada antología *Gedichte* (1948).

9 La traducción (de Carlos F. Grieben) opta por el título “Avenidas” (LAC: 323).

fue su negativa a rechazar en 1963 el premio Fontane otorgado por el Senado de Berlín (oeste). Recién en 1971 el poeta obtuvo el permiso para salir de la RDA y optó finalmente por vivir en la RFA, donde se publicaban sus libros.

En el caso de Celan, nos limitaremos aquí a comparar la nota en LAC, poco instructiva en cuanto a datos biográficos, con lo que se puede leer por ejemplo en la antología de poesía alemana publicada por Sudamericana en 1967, donde se dice claramente: “Paul Celan nació en Czernowitz (Rumania, hoy Unión Soviética) en 1920. [...] En 1941 tropas alemanas y rumanas ocupan Czernowitz: ghetto, fuga, campo de trabajo en Rumania. Desde 1948 vive en París. Allí estudió germanística y lingüística [...]” (Vervuert 1967: 92). Un caso comparable es la nota sobre Nelly Sachs (LAC: 410), donde de su año de nacimiento (1891) se salta directamente al año 1959, sin hablar de su huida de Alemania y del hecho de que nunca haya vuelto de su exilio en Estocolmo, donde murió en 1970 (Cfr., en cambio, Vervuert 1967: 76).

Uno podría preguntarse hasta qué punto estos procedimientos se condicen con la filosofía de la revista tal como fue expuesta por su directora pocos números antes del que nos ocupa, y que en cierto modo parece prepararle el terreno:

En el dominio político, Sur tuvo siempre la misma línea liberal. Siempre estuvo contra las dictaduras y los totalitarismos de cualquier índole. Fue decididamente antiautoritaria, sin por eso olvidar un instante los valores eternos de las admirables naciones que tuvieron que padecer semejante enfermedad. En el dominio literario, Sur puso, por encima de todo, la calidad del escritor, cualesquiera fuesen sus tendencias. (Ocampo 1966: 16)

Nuestra apreciación es que esa filosofía no tiene capacidad de integración suficiente para un caso tan complejo como el de Alemania. Ofreciéndole al público argentino un panorama de la literatura alemana contemporánea, el volumen, fuertemente respaldado por la Embajada de la RFA (visible en los agradecimientos, LAC: I), cumple con la promesa de su título. Pero como se pudo ver en las notas sobre los colaboradores, lo hace tanto aligerando la mochila del pasado (borrando en la medida de lo posible las alusiones al nazismo —lo cual está, por otra parte, en fuerte contradicción con el contenido de los textos elegidos—) como desdibujando las tensiones que surgen de la existencia de dos Estados alemanes.¹⁰ Incluyendo casi por lo bajo a los autores del este, aparentemente solo aplicando el criterio de la “calidad del escritor”, pero a la vez subvirtiendo el interés de la RDA de crear en este período su propia “literatura nacional”, la propuesta de LAC crea un mundo de letras alemanas unidas cuyas peculiaridades requieren —y merecen— un análisis profundo, para el que nuestras observaciones se ofrecen como una aproximación.

10 Cabe recordar que recién en 1973 la RFA y la RDA fueron aceptadas como miembros de la ONU, y que el inicio de las relaciones diplomáticas de la RDA con la Argentina data de ese mismo año.

BIBLIOGRAFÍA

- Bender, H. (1967): “Prólogo”. En: Vervuert, K. D. (comp.): *Poesía Alemana de hoy (1945-1966)*. Buenos Aires: Sudamericana, pp. 7-17.
- Bock, W. (1955): “Algunos aspectos de la literatura alemana actual”. En: *Sur*, 236, pp. 62-72.
- Calasso, R. (1962): “Th. W. Adorno, el surrealismo y el ‘mana’”. Trad. de E. Guasta y M. L. Bastos. En: *Sur*, 275, pp. 39-54.
- Enzensberger, H. M. (1963): “Las aporías de la vanguardia”. En: *Sur*, 285, pp. 1-23.
- Gramuglio, M. T. (1986): “*Sur* en la década del 30; una revista política”. En: *Punto de Vista*, 28, pp. 32-39.
- Grieben, C. F. (1961): “Esquema de Ingeborg Bachmann”. En: *Sur*, 273, p. 21.
- King, J. (1989): *Sur. Estudio de la revista argentina y de su papel en el desarrollo de una cultura 1931-1970*. Trad. de J. J. Utrilla. México: FCE.
- Lefevere, A. (1992): “Anthology”. En: *Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame*. Londres / Nueva York: Routledge, pp. 124-137.
- Modern, R. (1962): “Hans Magnus Enzensberger: Lírica iracunda y lírica”. En: *Sur*, 275, pp. 83-87.
- Modern, R. (1965): “El ‘Grupo 47’ en la literatura alemana actual”. En: *Sur*, 292, pp. 64-67.
- Meyer-Clason, C. (1969): *Literatura alemana actual. Nuevas tendencias en la narrativa en la poesía*. Asunción: Diálogo [Conferencia pronunciada por su autor en varios países latinoamericanos en 1968].
- Ocampo, V. (1966): “Vida de la revista *Sur*. 35 años de una labor”. En: *Sur*, 303 / 304 / 305, pp. 1-22.
- Sarlo, B. (2007): “Victoria Ocampo”. En: Saítta, S. (ed.): *Escritos sobre literatura argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 139-146.
- Vervuert, K. D. (comp.) (1967): *Poesía Alemana de hoy (1945-1966)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Villordo, O. H. (1993): *El grupo Sur*. Buenos Aires: Planeta.
- Willson, P. (1997): “Traductores en *Sur*. Teoría y práctica”. En: Bradford, L. (comp.): *Traducción como cultura*. Rosario: Beatriz Viterbo editora, pp. 133-139.
- Willson, P. (2004): *La constelación del sur. Traductores y traducciones en la literatura argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Siglo XXI.

EL DISPOSITIVO PSICODRAMÁTICO-LÚDICO-EXPRESIVO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LENGUA EXTRANJERA

Jorge Medina

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

medinajorgeandres@gmail.com

Vamos a abordar en esta presentación el dispositivo que funcionó en el marco del proyecto de investigación “El abordaje psicodramático-expresivo como dispositivo de formación docente y como elaboración de representaciones, imágenes y concepciones sobre las prácticas de enseñanza en lengua extranjera”, desarrollado en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, desde el año 2006 al 2009.

Esta experiencia ha consistido en la implementación de un dispositivo psicodramático-lúdico-expresivo (en adelante PLE) para trabajar los conflictos en la enseñanza de un grupo de alumnos (próximos a graduarse como profesores) que ya se están desempeñando como docentes en diversas instituciones. La idea rectora fue identificar y metabolizar disociaciones, representaciones e imágenes que pudieran estar operando como obstáculos en su tarea y alumbrar nuevas alternativas de acción en un marco de capacitación docente. Este enfoque se inscribe en la corriente de modelos de problematización de las prácticas docentes y de aprendizaje en la acción.

Partimos de *la comprensión de que esto implica superar los límites de lo “técnico instrumental específico”*, que aun siendo de importancia capital en la formación, es insuficiente a la hora de enfrentar muchos conflictos y zonas dificultosas de la práctica, que reflejan una determinación multicausal. El abordaje de esta situación desde el campo de la formación implica proveer al docente de experiencias formativas y de un andamiaje teórico-metodológico que le permita afianzar su identidad profesional y estructurar marcos referenciales y esquemas móviles de pensamiento, para comprender y actuar en una práctica atravesada por múltiples contextos.

La realidad de la enseñanza en esta situación plantea infinidad de problemáticas a la labor cotidiana del docente, *que no pueden ser respondidas desde la especificidad del método y las técnicas de enseñanza del contenido mismo. Tampoco pueden ser elaboradas plenamente en un nivel meramente discursivo.*

Ya desde nuestras hipótesis iniciales pensábamos que un dispositivo de este tipo sería una instancia privilegiada de capacitación y formación, para la identificación y movilización profunda de las concepciones rígidas y estereotipias del rol, la elaboración de los problemas de la enseñanza

en contextos diversos, con el fin de encontrar nuevas alternativas de acción en procesos críticos y condiciones cambiantes. Y que la relación del docente con su tarea, *cómo* se la representa, era una zona problemática fundamental. Todas hipótesis que se han confirmado.

Nuestro enfoque implica dar cuenta de la persona del docente, anclaje fundamental y fundante de los diversos roles que juega en su tarea y su intrínseca ligazón con el devenir de su práctica. Implica pensarlo como sujeto deseante e integral y en este sentido, abordar disociaciones internas que interfieren en su labor cotidiana, tales como la fricción entre razón y afectos, trabajo y placer, persona y rol docente, Ser y Deber Ser.

Pero por sobre todo implica pensar experiencias formativas que favorezcan el *distanciamiento* y la *descentración* de los procesos en que uno está inmerso, para volver a ellos desde procesos re-flexivos y de metaaprendizaje. Esto significa ampliar los límites de la experiencia pedagógica, más allá de las fronteras del diseño curricular clásico y de las instancias de capacitación actuales.

En este sentido adquiere particular relevancia la necesidad de estructurar modelos formativos más globales, que articulen el pensar, el sentir y el actuar.

Pero esto será posible en la medida en que se desarrollen experiencias formativas adecuadas para tal fin. Experiencias que introduzcan una fuerte carga vivencial a partir de las prácticas reales, que posibiliten desestructurar y reestructurar marcos de referencia y pre-concepciones, matrices de aprendizaje y representaciones en un nivel más profundo, que pueden muchas veces obstaculizar y producir efectos de parálisis o extrañamiento frente a situaciones que exceden al docente.

Pensar al docente mismo (y no solo a sus alumnos) como ser integral y su relación con los procesos de personalización-despersonalización, implica darle lugar en la formación. *Implica sacarlo del lugar del “olvido”, de “lo supuesto”, de lo reductible.*

Se requieren experiencias formativas más radicales, que *desciendan* al sustrato mismo de donde surge su matriz de aprendizaje, su historia educativa y sus modelos de acción y estereotipos interiorizados; a aquellos lugares desde donde se construyen los modos de aprender a aprender, el saber implícito, las percepciones y las representaciones sobre la práctica docente.

En este sentido, la introducción de técnicas PLE, de vasto desarrollo en los campos de la salud, la terapia y la capacitación laboral, puede ser un gran aporte a esta empresa. Es desde este marco (que aquí se expone de forma breve y sintética) que hemos planteado en el taller, el abordaje PLE como dispositivo pedagógico que posibilita el encuentro de docentes y alumnos con sus “escenas temidas”, sus estereotipos y sus estructuras cristalizadas, sus mandatos interiorizados. Se entiende como lugar de elaboración y metabolización, creatividad y alumbramiento de nuevos caminos.

Este modelo trabaja a partir de los problemas y conflictos vividos como tal por los docentes en su práctica real. Las escenas que traen docentes y alumnos, se constituyen en lugares de

condensación, de confluencia de los múltiples factores que atraviesan una situación. *El dispositivo posibilita una aproximación no solo desde lo cognitivo y racional, sino también desde lo afectivo y lo sensorial.* Facilita un abordaje no disociado, dando lugar a la globalidad de la persona y a la expresión de aspectos no racionales y difusos en la tarea docente. Dentro de este modelo general, la concreción del dispositivo en sí, día por día, ha comportado en general tres momentos, los cuales corresponden a los momentos clásicos de la sesión psicodramática:

1. *Caldeamiento (warming-up)*: Es un momento de introducción y preparación para el trabajo expresivo y psicodramático. Momento de entrada en calor, para generar un clima que posibilite el trabajo posterior. Esto incluyó distintas combinaciones de técnicas de conexión con el cuerpo, con la respiración, con las contracturas y con las zonas fluidas del cuerpo, los apoyos, la energía, a veces utilizando técnicas de sensopercepción y sensibilización, acompañadas con música.
2. *Dramatización*: los asistentes, a partir de la coordinación del profesional a cargo del taller, dramatizan (representan) lo que viven como escenas conflictivas en la enseñanza a la manera de un teatro. El argumento de las escenas es proporcionado por el grupo mismo o es sugerido por el coordinador. Pueden ser escenas del pasado, del presente o del futuro fantaseado por ellos. Pueden ser escenas reales o imaginarias, conflictivas o temidas, relativas a problemas existentes en lo individual o en lo grupal, institucional o cultural. Pueden girar alrededor de un protagonista que proporciona la escena. Es el momento de utilización de técnicas propias de la gramática del psicodrama y del sociodrama, tales como la inversión de rol, el soliloquio, el doblaje, el espejo, etcétera.
3. *Sharing*: Es el momento final, de reflexión compartida por todos los participantes, a partir del trabajo escénico desarrollado previamente. Es un momento de búsqueda de significados y sentidos, de intercambio y expresión de sentimientos, experiencias y pensamientos. Es momento de análisis y discusión introduciendo elementos teóricos en función de la temática general del curso.

Otros recursos instrumentales que se utilizaron para precisar rigurosamente el impacto formativo de la experiencia fueron: la Crónica personal de su proceso íntimo, Trabajo final integrador, Evaluación grupal final, Indagación del impacto formativo a un año del taller.

Sintetizando algunas conclusiones principales, el dispositivo ha funcionado como genuino espacio de problematización e interpelación de las prácticas docentes, pero ha sido su particular conformación como taller que incorpora técnicas psicodramáticas, lúdicas y expresivas lo que le ha dado un impacto más global y profundo, pues opera en varias dimensiones de la subjetividad: psíquica, cognitiva, afectiva y social, recuperando así la totalidad de la persona. Y esto ha

redundado en que se ha abierto significativamente el campo de las acciones posibles frente a sus situaciones conflictivas en la enseñanza.

Posibilitó en gran medida reintegrar aspectos escindidos o disociados a su campo de representaciones, pues cuando estos emergen y se vuelven temática explícita, esto permite operar sobre ellos. Todo este material, al adquirir forma escénica y *figurabilidad* se ha tornado elaborable en ejes reflexivos.

Dentro de esto, aparece como muy relevante la necesidad de armonizar su persona con el rol docente de lengua extranjera. Hay aquí una especie de *vacío conceptual*, una suerte de *agujero negro* no visibilizado en la formación. Y esto adquiere particular importancia pues la mayoría del grupo admite tempranamente como puntos determinantes de sus falencias como docente, los rasgos y defectos de personalidad. En el mismo sentido, manifiestan sentirse mayormente preparados en el conocimiento del idioma y en la formación lingüística y cultural, pero reconocen grandes carencias en el manejo de la disciplina, agresión y aspectos psicoafectivos en el aula.

Este conjunto de factores configuran un nudo problemático en que no son los aspectos lingüísticos y metodológicos específicos los que emergen como centro de la cuestión sino estos aspectos ya relevados, los que de no tratarse, siguen produciendo déficit en la enseñanza. Por nuestro lado, en todos estos aspectos se produjeron impactos y modificaciones positivas en la mayoría del grupo.

BIBLIOGRAFÍA

- Anzieu, D. (1986): *El grupo y el inconsciente*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Batallán, G. (1985): "Hacia una nueva capacitación docente: los talleres de educadores". Entrevista realizada por *Educoo*, mimeo.
- Bauman, Z. (1990): *Pensando sociológicamente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Blanchard Laville, C. (1996): *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas / Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Serie Los Documentos.
- Buchbinder, M. (1993): *Poética del desenmascaramiento, caminos de la cura*. Buenos Aires: Planeta.
- Cañeque, H. (1991): *Juego y Vida - la conducta lúdica en el niño y en el adulto*. Buenos Aires: Librería El Ateneo Editorial.
- Davini, M. C. (1989): "Formación de profesores y transición democrática - continuidad y transformaciones". Tesis de doctorado, PUC, Río de Janeiro.
- Davini, M. C. (1995a): "Currículum y prácticas pedagógicas en la formación docente, apuntes para la reflexión". Mimeo. Fichas Universitarias - UBA.
- Davini, M. C. (1995b): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires / Barcelona: Paidós.

- Díaz Barriga, Á. (1994): *Tarea docente - Una perspectiva didáctica, grupal y psicosocial*. México: Nueva Imagen.
- Elbaz, F. (s/f): "The Teacher's Practical Knowledge: Report of a Case Study". En: *Curriculum inquiry*, 11, 1.
- Elliot, J. (2005): *La investigación - acción en educación*. Madrid: Morata.
- Feldman, D. (1999): *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Follari, R. A. (1995): *Práctica educativa y rol docente*. Buenos Aires: REI Argentina / Instituto de Estudios y Acción Social / AIQUE Grupo Editor.
- Freud, S. (1990): "El malestar en la cultura". En: *Obras Completas*. Tomo XXI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Furlan, A. / Remedi, E. (1981): "Notas sobre la práctica docente: la reflexión pedagógica y las prácticas formativas". En: *Revista Forum Universitario*, 10. México: STUNAM.
- García, M. / Waisbrot, D. (1980): *Otra vuelta en la espiral dialéctica*. Buenos Aires: Centro Editor Argentino.
- Gardner, H. (1987): *Arte, mente y cerebro, una aproximación cognitiva a la realidad*. Buenos Aires: Paidós Studio.
- Gili, E. / O'Donnell, P. (s/f): *El juego*. Barcelona: Gedisa.
- Huberman, S. (1992): *Cómo aprenden los que enseñan*. Buenos Aires: Aique.
- Huberman, S. (1999): *Cómo se forman los capacitadores - Arte y saberes de su profesión*. Buenos Aires: Paidós.
- Huizinga, J. (1990) [1938]: *Homo Ludens*. Madrid: Alianza / Emecé.
- Laplanche, J. / Pontalis, J. B. (1981): *Diccionario del Psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- Matoso, E. (1992): *El cuerpo, territorio escénico*. Buenos Aires: Paidós.
- Medina, J. (2003a): "Psicodrama y Juegos Expresivos en la Formación Docente: El retorno de lo excluido". En: *Actas del 4º Congreso Iberoamericano de Psicodrama, "Crisis, compromiso y transformación: Del aislamiento al encuentro"*. Buenos Aires.
- Medina, J. (2003b): "Cuerpo, escena y reflexión sobre las prácticas", texto aprobado por referato por la Dirección General de Educación Superior de la Secretaría de Educación del G.C.B.A. para su posterior publicación en la compilación de trabajos del *1º Encuentro de formadores y formadoras de docentes de la ciudad de Buenos Aires*.
- Medina, J. (2004): "Psicodrama y juegos expresivos en la formación docente". En: *Revista Novedades Educativas*, 157, enero. Buenos Aires.
- Medina, J. (2006): *El malestar en la pedagogía. El acto de educar desde otra identidad docente*. Buenos Aires / México: Noveduc.
- Moreno, J. L. (1974): *Psicodrama*. Buenos Aires: Hormé.
- Morín, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

- Najmanovich, D. (2000): "Nuevos paradigmas en el campo de la subjetividad". En: *Revista Campo Grupal*, Año 2, 13. Buenos Aires.
- Núñez I, / Vera R. (1984): "Elementos para repensar el cambio del sistema educativo en un proceso de democratización". En: *Revista Argentina de Educación*, 5. Buenos Aires, pp. 7-26.
- Pavlovsky, E. / Kesselman, H. (1989): *La multiplicación dramática*. Buenos Aires: Búsqueda de Ayllu.
- Pavlovsky, E. / Martínez Bouquet, C. / Moccio, F. (1993): *Psicodrama - cuándo y por qué dramatizar*. Buenos Aires: Búsqueda de Ayllu.
- Popkewitz, T. (comp.) (1990): *Formación de profesorado - Tradición, teoría, práctica*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Quiroga, A. P. (1991): *Matrices de aprendizaje - constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Scheines, G. (comp.) (1985): *Los juegos de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Eudeba.
- Schön, D. (1987): *La formación de profesionales reflexivos - Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós / Ministerio de Educación y Ciencia.
- Souto, M. (1993): *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Souto, M. (s/f): "El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa". En: *Revista Argentina de Educación*, año V, 8. Buenos Aires: Asoc. de Graduados en Cs. de la Educación.
- Terhart, E. (1987): "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?". En: *Revista de Educación*, 284, pp. 133-157.
- Vigotsky, L. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica / Grijalbo.
- Winnicott, D. W. (1972): *Realidad y juego*. Buenos Aires: Granica.
- Zarzar Charur, C. (1980): "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo". En: *Revista Perfiles Educativos*, 9. México: Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 12-32.

LA RED COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA CLASE DE ELE PARA ESTUDIANTES BRASILEÑOS

Francine Mendes dos Santos

Universidade do Estado da Bahia (Brasil)

fmsantos@uneb.br

En los días actuales son indiscutibles las posibilidades que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) promueven a la enseñanza y aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (LE). Este trabajo dialoga con las interfaces mediáticas que fomentan el desarrollo de las destrezas básicas de la enseñanza de una LE y con el programa de la asignatura Tecnologías aplicadas a la enseñanza aprendizaje de Lengua y Literatura Española, del currículo de la Graduación en Letras con habilitación en Lengua Española de la Universidade do Estado da Bahia, Brasil. A través de estudios teóricos y de laboratorios de aplicación tecnológica se propone la construcción de la autonomía del aprendizaje y la construcción colaborativa del conocimiento. Se discute la utilización de blogs educativos, sitios virtuales, chats y listas de discusión como recursos didácticos para incentivar el conocimiento en las clases presenciales. Los teóricos que sostienen las discusiones aquí señaladas son: Olga Juan Lázaro (2001), Mar Cruz Piñol (1997), Gerardo Arrarte y José Ignacio Sánchez de Villapadierna (2001), Germán Ruipérez (1997), Uriel Cukierman, Julieta Rozenhauz y Horacio Santángelo (2009).

INTRODUCCIÓN

Delante del panorama educacional actual que propone la democratización de la enseñanza como garantía de la educación al alcance de todos, en búsqueda de una sociedad cuyo proceso sea universalizado y que el estudiante sea el constructor de su propio aprendizaje, se encuentra la integración de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) en la Educación, cuyo diferencial se encuentra en la interactividad y en el uso de una metodología de aprendizaje realmente colaborativa, utilizando los inúmeros recursos y facilitadores que solo la tecnología permite y posibilita.

Entendiendo la educación como un proceso de formación de ciudadanos críticos dentro de un mundo globalizado y la enseñanza de lengua extranjera como un medio de insertar el alumno en este mundo de múltiples fronteras y expresiones lingüísticas y culturales se entiende que

las tecnologías deben ser utilizadas en cursos presenciales como fomentadora de las prácticas autónomas del aprendiz.

Siendo el Brasil un país de fronteras y ubicado en un continente con casi su totalidad de hispanohablantes, con el advenimiento del Mercosur y con la implementación de la ley federal N° 11.161, de agosto de 2005, que torna obligatorio el ofrecimiento de la asignatura Lengua Española (LE) en la enseñanza media, esta lengua viene ganando espacio por los centros educacionales.

Por ello, merece atención especial la utilización de las TIC's en el proceso de enseñanza y aprendizaje de LE utilizando recursos de Internet de una forma comunicativa. La propuesta consiste en preparar el alumno para una formación crítica, donde él sepa distinguir las informaciones necesarias y utilizarlas en su contexto social, descartando las informaciones que no van a añadir nada a su vida educacional y social.

Frente a este nuevo panorama educacional, la Universidade do Estado da Bahia (UNEB) presenta en el currículo del Curso de Letras con Habilitación en Lengua Española asignaturas como Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lengua y Literatura Española, Nuevas Tecnologías, y Nuevas Tecnologías y Educación a Distancia en la enseñanza de Lengua y Literatura Española.

INTERNET Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Haremos aquí un destaque en relación a Internet y su utilización en la educación. Las metodologías tradicionales se cambian por una nueva manera de mirar el mundo. La información es abierta e interactiva y se puede acceder a ella en cualquier tiempo y lugar. Se estima que Brasil es uno de los países que más utiliza Internet en el mundo, y frente a la situación encontrada en las escuelas públicas para la enseñanza de lengua española, se pretende el uso de esta gran herramienta para conquistar al alumno y hacerlo aprender de forma atractiva. Para ello, el gobierno federal apoya este avance creando en las escuelas laboratorios de informática con acceso a la red, y equipando las aulas con televisores con entrada USB y pizarras digitales a través del PROINFO (Programa Nacional de Tecnología Educacional), proyecto que nació en 1997 por la providencia administrativa N° 522, con el propósito de informatizar todas las escuelas públicas con aparatos tecnológicos (televisores, videograbadores, lectoras de CD-ROM, ordenadores, radio e Internet) y de adecuar a los profesores a esta nueva forma de interacción y conocimiento, factor este de fundamental importancia para el éxito de estas acciones como señala Rozenhauz (2009: 108): “[...] la falta de preparación adecuada hace que o no se utilicen las herramientas informáticas y comunicacionales, o se desaproveche el potencial que poseen”.

Partiendo de este punto hacia la enseñanza de lenguas por Internet, los Parâmetros Curriculares Nacionales (Ministério da Educação 1997) de Lengua Extranjera en la enseñanza media, afirman que “[...] A tecnologia moderna propicia entrar em contato com os mais variados

pontos do mundo, assim como conhecer os fatos praticamente no mesmo instante em que eles se produzem”.

Con este cambio en las propuestas tradicionales podemos resaltar los cambios de papeles de los actores envueltos en este proceso, puntuados por Lázaro (2001: 16-19): “el profesor no necesita manejar la parte técnica, sin embargo, necesita conocerla para conducir el proceso de intermediación y evaluación de las tareas; el estudiante tendrá que estar preparado para conquistar la autonomía del aprendizaje, creando sus estrategias de aprendizaje para llegar a los objetivos; las actividades propuestas deben auxiliar al estudiante en la ampliación del conocimiento mediante sistematizaciones pertinentes, etcétera”.

Es con este propósito que la Universidade do Estado da Bahia, Brasil, se destaca entre las demás universidades estatales del nordeste brasileño, al implementar en el currículo del curso de Letras con Habilitación en Lengua Española de 2004 la asignatura Tecnologías Aplicadas a la enseñanza de Lengua y Literatura Española, siendo destinadas 45 horas de carga horaria de clases dispuestas al estudio de abordajes sistemáticos de las nuevas tecnologías y su aplicabilidad en la enseñanza de lengua y literatura española; y la asignatura Nuevas Tecnologías, con 45 horas de carga horaria, enfocada en el estudio de abordajes y trabajos con entornos virtuales de aprendizaje, conociendo su aplicabilidad, informando y posibilitando tutoriales acerca de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lengua y literatura española, haciendo foco en la interdisciplinaridad y la transdisciplinaridad. A partir de 2007, con la reestructuración curricular, estas dos asignaturas se vuelven una, nombrada Nuevas Tecnologías y Educación a Distancia en la enseñanza de Lengua y Literatura Española, con una carga horaria de 60 horas y colocando su foco en abordajes y prácticas con entornos virtuales de aprendizaje, conociendo su aplicabilidad en una perspectiva transdisciplinar. Presenta asimismo la operacionalización de la EaD y sus aplicaciones en la enseñanza/aprendizaje de lengua y literatura española.

Estas asignaturas son impartidas por dos profesores, uno del área de informática y otro del área de Lengua Española, y se trabajan con contenidos como: software de usuario, software de producción, Internet, MMM (Malla Mundial Multimedia), el papel del profesor en cursos de Lenguas a Distancia, aprendizaje y tecnologías digitales, nuevas tecnologías, comunicación y educación; la enseñanza de lenguas asistida por el ordenador (ELAO), de los webs educativos al material didáctico web, educación a distancia y evaluación del aprendizaje, entre otros.

Las clases son impartidas con una carga horaria presencial y una parte en la plataforma virtual de aprendizaje MOODLE. En las clases presenciales se discuten los conceptos teóricos y críticos acerca de las TIC's en el proceso educacional y de enseñanza de Lengua Española en el contexto brasileño; se presentan clases prácticas de instrumentalización de los soportes virtuales en el laboratorio de informática y se desarrollan propuestas de actividades online en

el MOODLE, utilizando herramientas como blogs educativos, chats, *wiki*, foros y listas de discusión, como también visitas y análisis crítico a entornos virtuales de aprendizaje.

Todavía con estos mismos objetivos, la Universidade do Estado da Bahia agrega, entre los cursos ofrecidos en convenio con la Universidade Aberta do Brasil (UAB), además de otros cursos, la Licenciatura en Lengua Española en cursos semipresenciales, siendo implementada en 2010. El curso ofrece dos polos en regiones de Bahia donde no se encuentran otros cursos destinados a esta área. También se ofrece soporte para cursos presenciales y cursos de posgrado.

CONSIDERACIONES FINALES

Las instituciones de enseñanza, como cualquier otra institución social, deben acompañar las mismas transformaciones que atraviesa la sociedad como un todo. Una de sus misiones es calificar estudiantes para interpretar y actuar en el mundo globalizado en que viven a través de sus conocimientos y destrezas.

La ruptura del sistema educativo tradicional con la implementación de las Tecnologías de Información y Comunicación en la enseñanza y formación de profesores de lengua extranjera en la ámbito presencial o a distancia, posibilita a estos una universalización de las nuevas tendencias del mundo actual, del avance de la tecnología, y de la dinamización, producción, accesibilidad y difusión de las informaciones, tornando la automotivación y la concientización acerca de la autoeficacia esenciales para el éxito del proceso educativo, al tiempo que se torna fundamental al estudiante asumir la responsabilidad de su aprendizaje.

Podemos comprobar la eficacia de la utilización de las TIC's —en especial de Internet— en las clases de Lengua Española a través de las innúmeras posibilidades que estas les ofrecen para el desarrollo de las destrezas básicas en el desarrollo de una lengua extranjera, a la vez que esta nos permite acceder a múltiples barreras espaciales, temporales y culturales, posibilitando el contacto con material auténtico de diversos países, acercándonos a las realidades y divergencias semánticas, dialectales, fonéticas y fonológicas, etcétera.

También se suma a esta herramienta el poder de fomentar en el estudiante la búsqueda por la interacción, la creación de estrategias de aprendizaje y toma de decisiones para la formación de un sujeto activo, constructor y autónomo.

Frente a todo lo expuesto, debe pensarse en el avance del proceso educativo con la implementación de estas nuevas metodologías y prácticas tecnológicas que fomentan la interacción, intertextualidad, interdisciplinaridad, motivación, participación; aspectos estos de fundamental importancia para un aprendizaje colaborativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Arrarte, G. / Sánchez de Villapadierna, J. I. (2001): *Internet y la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.
- Cukierman, U. / Rozenhauz, J. / Santiángelo, H. (2009): *Tecnología Educativa: recursos, modelos y metodologías*. Buenos Aires: Pearson Education.
- Juan Lázaro, O. (2001): *La Red como material didáctico en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.
- Ministério da Educação (1997): *Parâmetros Curriculares Nacionais*.
- Piñol, M. C. (1997): "Guía para navegantes. La lengua española en Internet". En: *Carabela: Nuevas Tecnologías aplicadas a la enseñanza del E/LE*, 42, Madrid: SGEL, pp. 147-152.
- Ruipérez García, G. (2005): "La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)". En: Lobato, J. S. / Gargallo, I. S. (eds.): *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.

EL USO DE FOTOGRAFÍAS Y REPRODUCCIONES ARTÍSTICAS EN LA CLASE DE ESPAÑOL DE NIVEL ELEMENTAL

Guadalupe Molina

Universidad de Buenos Aires

guadalupemol@gmail.com

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con uno de los principios del enfoque comunicativo, el uso de materiales auténticos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua segunda o extranjera constituye un factor esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Este enfoque de enseñanza de lenguas considera a los materiales como “un vehículo que influye en la calidad de las interacciones en el aula y del uso del lenguaje” (Richards / Rodgers 2001). De esta forma, los artículos periodísticos, publicidades, grabaciones de radio, canciones, y cualquier otro texto escrito u oral a partir del cual se estructura una actividad puede servir para que nuestros estudiantes reconozcan el uso de estructuras gramaticales, vocabulario y funciones lingüísticas ya trabajadas en clase dentro del marco espacio-temporal de una determinada variedad. Este tipo de materiales también ayuda a que los estudiantes desarrollen estrategias para enfrentarse con elementos lingüísticos y culturales nuevos a los que se enfrentan por primera vez. A su vez, los materiales auténticos cumplen un rol fundamental en cuanto a la transmisión de significados culturales. En este sentido, señala la profesora Helen Webb en su artículo “Un modelo de acercamiento a la cuestión de los textos auténticos en los cursos básicos” (Webb 2005) que “al estudiar textos auténticos se le ofrece al estudiante una oportunidad esencial de conocer y vivir la experiencia de una cultura”.

Aunque los beneficios y la necesidad de utilizar materiales auténticos desde los primeros niveles de la enseñanza de una lengua son raramente discutidos, también resultan evidente las dificultades que experimentan los profesores de cursos elementales para encontrar recursos adecuados para el nivel de competencia lingüística de sus alumnos.

En este trabajo, me referiré a “cursos elementales” como aquellos que se corresponden con los niveles A1 y A2 establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002). Además me centraré particularmente en los estudiantes elementales que toman sus cursos de español dentro de un contexto mixto, es decir, que están aprendiendo

y practicando español tanto dentro de la clase como en otras instancias de aprendizaje no formal (Muñoz 2000).

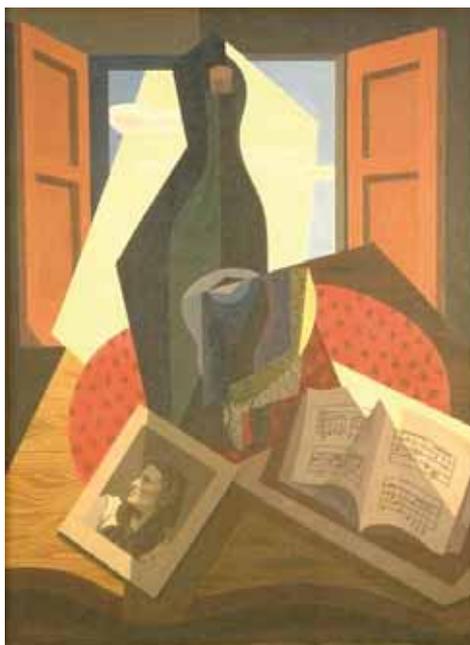
Muchas veces, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua segunda en contexto mixto, la progresión de los contenidos léxico-gramaticales, lingüísticos y culturales no se realiza forma paralela y los cursos de nivel inicial suelen priorizar los dos primeros en detrimento de los últimos en la búsqueda de lograr que los estudiantes alcancen lo más rápidamente posible un nivel mínimo de competencia lingüística que les permita desenvolverse en situaciones cotidianas. Esta situación provoca que muchas veces los contenidos culturales tengan un lugar dentro de la clase solo a partir de los niveles intermedios y adquieran un rol fundamental únicamente cuando el estudiante alcanza los niveles superiores de estudio de la lengua aunque estos sean importantes y motivadores para los alumnos de todos los niveles.

En este sentido, la utilización de imágenes constituye una posible respuesta a la necesidad de incorporar materiales auténticos en la clase de español desde los primeros niveles.

En este trabajo en particular, mi intención es mostrar cómo las reproducciones de los trabajos de artistas y fotógrafos contemporáneos argentinos –cuya producción se desarrolló fundamentalmente durante el siglo XX– pueden utilizarse para la creación de actividades que ayuden a nuestros alumnos de nivel inicial a desarrollar a la vez su competencia lingüística y su competencia cultural tanto en la clase como en tareas que favorezcan su trabajo en autonomía. Antes de presentar los ejemplos, me gustaría señalar cuáles son las ventajas que implica trabajar con este tipo de material. En primer lugar, es una forma de incorporar dentro de la clase de enseñanza de lengua segunda o extranjera el lenguaje audiovisual que se ha expandido velozmente en variados ámbitos de la cultura global. En segundo lugar, gracias al avance de los medios de comunicación digitales, existe en la actualidad una gran disponibilidad de imágenes a las que podemos acceder desde nuestras computadoras y que pueden ser guardadas, modificadas y transportadas con gran facilidad. Asimismo, el trabajo con imágenes conlleva distintos beneficios pedagógicos como aumentar la motivación y la disposición de los estudiantes hacia el proceso de aprendizaje, captar su interés por medio del impacto emocional que los estímulos visuales producen, servir como vehículo para introducirlos en la historia y la cultura de nuestra sociedad y fomentar la producción de textos orales y escritos creativos y únicos para cada estudiante. Finalmente, al introducir materiales audiovisuales, a menudo se produce un cambio en la modalidad de la clase ya que los estudiantes tienen que disponerse a procesar otro tipo de información además de la información lingüística y esto, casi siempre, activa su atención.

EL USO DE IMÁGENES DENTRO DE LA CLASE

A continuación presentaré distintos ejemplos que muestran cómo pueden ser utilizadas las reproducciones de obras de fotógrafos y artistas contemporáneos para realizar actividades comunicativas dentro de una clase de ELE de nivel inicial.



Después de las primeras clases de un curso de nivel elemental de ELE, ya es posible presentar por ejemplo, un cuadro de para que ellos puedan responder a preguntas simples que los ayuden a reciclar vocabulario ya aprendido y a ampliarlo usando la imagen como vehículo para introducir léxico nuevo.

Pregunta del profesor	Respuesta esperada
¿Qué hay (en la fotografía/en el cuadro)?	Hay una foto, una mesa, una botella, una ventana, sol, una cortina, un libro/cuaderno de música...
¿Dónde está?	La foto está arriba de la mesa, la botella está detrás de la foto, la ventana está detrás de la botella, el cuaderno está al lado de la foto, etcétera.
¿De qué color es?	El cielo es azul, la foto es en blanco y negro, la botella es verde, la cortina es blanca, la mesa es marrón.

¿Quién es el dueño de casa?	Un músico.
¿Quién es la mujer en la foto?	Su novia, su esposa, su hermana.

Muchas imágenes de pintura no figurativa o de pintura y fotografía surrealista resultan útiles para trabajar en estas primeras clases justamente porque presenta una yuxtaposición de elementos disímiles y crean composiciones que juntan lo que en la realidad se encuentra separado causando a menudo un gran impacto visual. Algunos ejemplos de este tipo de obras son los fotomontajes realizados por Grete Stern o las pinturas de Xul Solar.





Si consideramos que para describir o comentar las imágenes que presentamos nuestros alumnos necesitarán varias palabras que no conocen o que necesitan revisar, podemos entregarles antes una lista para que se familiaricen con términos que después podrán utilizar en su producción. También podemos confeccionar resúmenes que reúnan palabras relacionadas con un campo léxico –por ejemplo, ropa, partes del cuerpo, características físicas y de personalidad, etcétera– y pedirles a los estudiantes que seleccionen cuáles son los términos más adecuados para describir lo que están viendo.

Para trabajar la descripción física y de personalidad, pueden ser estimulantes los retratos de escritores realizados por la fotógrafa Sara Facio. Posiblemente nuestros alumnos conozcan o hayan leído las obras de alguno de los escritores que le presentamos y eso les provoque un interés adicional en la tarea.



A partir de las fotografías en las que Sara Facio capturó algunas de las imágenes de estos autores que más circulación tuvieron en las siguientes décadas, podemos formular una serie de preguntas para practicar la descripción física y de personalidad.

- *¿Cómo es él? ¿Cuántos años tiene?*
- *¿Cómo es/son su cara/su pelo/sus ojos?*

- *¿Qué ropa usa? ¿Cómo es su ropa?*
- *¿Qué está haciendo?*
- *¿Cómo es su personalidad?*
- *En tu opinión, ¿cuál es su trabajo?*

Si en el transcurso de una misma clase o de un mismo curso, trabajamos con obras concebidas por un mismo artista, puede ser una buena idea presentar algunos datos sobre la vida de ese/a pintor/a o fotógrafo/a. Muchas veces es mejor presentar los datos biográficos no antes sino después de las actividades realizadas en torno a la obra, en respuesta al interés suscitado por esas imágenes. En las etapas más avanzadas de los cursos elementales, una vez que se comenzó a trabajar con los tiempos del pasado, el armado de la biografía del/de la artista plástico/a o fotógrafo/a también puede transformarse en una actividad para la clase si le pedimos a nuestros alumnos que redacten un párrafo sobre la vida de esa persona a partir de los datos que nosotros les proveemos.

Otro de los temas gramaticales que se puede practicar por medio de las reproducciones es el uso de estructuras comparativas. Podemos proyectar, por ejemplo, varias reproducciones que retraten personajes o situaciones similares pero que estén realizadas en estilos distintos para poder dar pie a la comparación tanto de los elementos que aparecen en los cuadros como de los estilos de las composiciones.



Como etapa preparatoria para esta actividad, conviene entregar a los alumnos una hoja con los dibujos de distintos instrumentos musicales (violín, bandoneón, flauta, chelo, trompeta) que aparecen en las imágenes que les mostramos y con otro vocabulario relacionado con la música (cantante, micrófono, instrumentos, etcétera). Después podemos proyectar las tres imágenes y pedirles que completen el siguiente cuadro y las frases que siguen.

	"Los músicos" de Raúl Soldi (1956)	"Orquesta típica" de Antonio Berni (1940/1975)	"Quinteto" de Emilio Petorutti (1927)
¿Cuántos músicos tienen cada grupo?			
¿Cuántos violines hay?			
¿Cuántos bandoneones?			
¿Cuántos chelos?			
¿Cuántas flautas?			
¿Cuántos cantantes?			
¿Cuántos músicos tienen sombrero?			
¿Cuántas mujeres participan en el grupo?			
¿Cómo son los colores del cuadro?			
¿Cómo es el estilo del cuadro?			
¿Qué cuadro te gusta más?			

- En la obra "Orquesta típica" hay bandoneones en "Quinteto".
- En el cuadro de Petorutti hay violines en el cuadro "Los músicos".
- En "Orquesta típica" hay cantantes en "Los Músicos".
- En "Quinteto" hay chelos en "Orquesta típica".
- Los colores del cuadro de Berni son brillantes los colores de
- El estilo del cuadro es moderno el estilo del cuadro
- La obra me gusta la obra porque

Existen distintos factores que debemos considerar cuando decidimos incorporar imágenes dentro de los materiales de un curso de enseñanza de español. En primer lugar, es importante reflexionar acerca del criterio de selección. Definir de antemano cuál será el criterio organizador que guíe la selección de imágenes ayuda a que nuestros alumnos se formen una idea más acabada de cuáles son los contenidos culturales que encontrarán en nuestro curso. Es evidente que las imágenes que seleccionemos tienen que ser útiles para poder practicar ciertas funciones lingüísticas pero dentro de los materiales que cumplen con este criterio es posible encontrar una gran variedad de materiales (artísticos y también publicitarios) que debemos elegir a partir de criterios cronológicos, estéticos, históricos, etcétera. Podemos también explorar la obra de un artista en particular, apuntar a la variedad o a la especificidad, dependiendo de cuáles sean nuestras preferencias y de las fuentes que tengamos disponibles. También, necesitamos tener en cuenta los recursos técnicos de los que disponemos: tendremos que prever si la presentación de las imágenes se realiza por medio de un proyector o en impresiones, cuántas imágenes podemos proyectar simultáneamente o qué tamaño tienen las reproducciones.

Otro aspecto que podemos enfatizar en el trabajo con reproducciones artísticas en un curso de nivel inicial, además de la descripción del contenido visual del cuadro o de la fotografía, es el impacto emocional que esas imágenes que presentamos provocan en el espectador. Podemos pedirle a nuestros alumnos que, desde su posición de espectadores, transmitan sus sentimientos sobre la composición que están viendo y las sensaciones que ella les provoca.



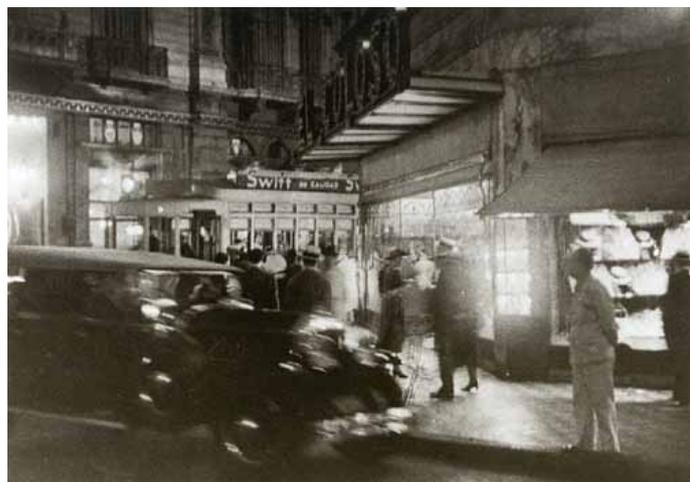


Al introducir los contenidos gramaticales relacionados con gustos y preferencias, una opción es presentar imágenes con una estética menos convencional para que los estudiantes puedan conversar en la clase sobre sus reacciones a partir de una serie de preguntas:

- *¿Cuál de estas fotografías te gusta más? ¿Cuál te interesa/molesta/encanta? ¿Cuál odias?*
- *¿Qué te gusta/molesta de esa imagen?*
- *¿Qué representa esa foto? ¿Qué personas aparecen en ella? ¿Cómo son? ¿Qué sentimientos transmiten? ¿Cómo están vestidos?*
- *¿Crees que es una imagen graciosa/divertida/aburrida/original/provocadora? ¿Por qué?*
- *¿Qué opinas sobre los elementos que aparecen en ella? ¿Por qué aparecen juntos en la misma foto?*

- *¿Esa fotografía hace referencia a otra imagen familiar para ti?*
- *En tu opinión, ¿qué quiere decir el fotógrafo con esta imagen?*

A medida que los alumnos avanzan en el curso de nivel inicial, se pueden proponer actividades de trabajo a partir de imágenes que involucren una mayor autonomía por parte del alumno y una puesta en práctica de los contenidos léxicos y gramaticales estudiados desde el comienzo. En este sentido, las reproducciones pueden servir como disparadores para la formulación de historias que las utilicen como escenarios a partir de los cuales se inventa la acción. El profesor puede presentar, por ejemplo, una actividad llamada “La vida de mi abuelo” basada en la caracterización de la ciudad de los porteños y de Buenos Aires que Horacio Coppola produjo en los años treinta.



En los años treinta, cuando era muy joven, mi abuelo vivía en Buenos Aires. Hace poco me mostró varias fotos para explicarme cómo era su vida en ese momento (qué cosas hacía, dónde trabajaba, dónde iba para divertirse) y también me contó algo especial que le pasó el día en que conoció a mi abuela. Estas son las fotos que me mostró. Úsenlas para imaginar qué cosas él me contó.

Todas las reproducciones permiten un trabajo en dos planos simultáneamente: lo que se dice sobre lo que se ve y lo que se dice sobre lo que está implícito o sobre lo que es posible imaginar a partir de lo que se ve. Esta última tarea es la que llevan a cabo nuestros alumnos cuando nosotros les pedimos inventar una historia usando como disparador algunas imágenes o les pedimos que imaginen la personalidad de alguien observando su fotografía.

En alumnos que aprenden en un contexto mixto, como es el caso de los estudiantes de español en Buenos Aires, el trabajo a partir de imágenes también puede servir para desarrollar proyectos para el aprendizaje en autonomía como investigaciones relacionadas con un artista o una época, visitas a museos o salas de exposiciones, recorridos por barrios relacionados con un pintor/fotógrafo o con su obra, etcétera.

CULTURA VISUAL Y CULTURA LOCAL

Como mencioné anteriormente, el uso de imágenes implica varios beneficios para el desarrollo de una clase de L2 o lengua extranjera. Por un lado, las imágenes funcionan como un nexo entre la lengua objeto de enseñanza y la cultura local. Además, crean a menudo una atmósfera que favorece la expresión y la socialización de impresiones e ideas y ayuda a reducir la ansiedad lingüística de nuestros estudiantes. En este sentido, es probable que ellos se sientan más inclinados a comentar o a inventar una historia si les proveemos una imagen que puedan usar como soporte. Por otro lado, el uso de materiales visuales ayuda a mejorar la motivación del profesor, quien puede seleccionar y presentar ante la clase obras que le resulten atractivas por motivos sociales, estéticos o culturales.

En la actualidad, es un lugar común afirmar que vivimos en una sociedad fuertemente marcada por lo visual (Gombrich 2006). En esta era visual, que varios investigadores asocian con la lógica cultural de la posmodernidad, vivimos bombardeados por imágenes en todos los ámbitos de nuestra vida. Es necesario tomar esto en cuenta en el momento de pensar qué tipo de materiales auténticos buscaremos introducir en nuestras clases y qué tipo de habilidades necesitarán poner en práctica nuestros alumnos para decodificar esa información que les presentamos. Sin embargo, también es importante recordar que gran parte de los estímulos visuales con los que entramos en contacto diariamente provienen del campo de la publicidad y transmiten una imagen a menudo estereotipada de la cultura local. Esta imagen muchas veces no se diferencia

prácticamente en nada de otras producidas en serie para el mercado global, no refleja diferencias culturales ni aporta información social significativa para la persona que la observa. En este contexto, parte de nuestra tarea como profesores también es presentar otro tipo de materiales visuales en la clase con el fin de ampliar esta imagen omnipresente, cuestionarla, ponerla en juego y criticarla buscando que nuestros alumnos se relacionen con nuestro patrimonio visual de una manera más completa y compleja.

BIBLIOGRAFÍA

- Ely, C. (1986): “An Analysis of Discomfort, Risktaking, Sociability and Motivation in the L2 Classroom”. En: *Language Learning*, 36, 1.
- Gombrich, E. H. (2006): *The story of art*. Nueva York: Phaidon Press.
- Littlewood, W. (1998): *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- López Anaya, J. (2000): *Historia del arte argentino*. Buenos Aires: Emecé.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002): En: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>. Estrasburgo: Council for Cultural Cooperation, Education Committee, Language Policy Division / Instituto Cervantes.
- Melero Abadía, P. (2004): “De los programas nocionales-funcionales a la enseñanza comunicativa”. En: AAVV. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.
- Mikaylo Ortuño, M. (1994): “Teaching Language Skills and Cultural Awareness with Spanish Paintings”. En: *Hispania*, 77, 3, septiembre.
- Muñoz, C. (ed.) (2000): *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- Richards, J. / Rodgers, T. (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Webb, H. (2005): “Un modelo de acercamiento a la cuestión de los textos auténticos en los cursos básicos: el por qué, con qué, cuándo y cómo, quién, dónde y cuáles”. En: *Hispania*, 88, 3, septiembre.

TRADUCCIÓN Y TRANSCULTURACIÓN

EL CASO DE OSCAR COLCHADO

Romulo Monte Alto

Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)

romulomalto@uol.com.br

Desde los planteos de Ángel Rama sobre la transculturación, que importó el término acuñado por el antropólogo Fernando Ortiz y lo proyectó sobre el campo narrativo en su reconocido ensayo *Transculturación narrativa en América Latina* (1982), este texto se propone investigar las tensiones resultantes de la traducción de textos andinos peruanos al portugués de Brasil. Generados en ambientes de diglosia lingüística y cultural en constante pugna, dichos textos asumen esa doble indefinición como principio de composición y reclaman del traductor determinado nivel de conocimiento no solo del universo referencial por el que circulan las narraciones sino de estrategias traductorales específicas que le permitan llevar a cabo su trabajo en medio al intenso tránsito cultural. Los comentarios se ubican en torno al examen de fragmentos de la traducción de dos cuentos del novelista Oscar Colchado Lucio, entresacados de su libro *Cordillera negra*. Este trabajo no vendría a la luz sin la paciente labor de mis dos compañeros de mesa, los estudiantes y traductores Rogério dos Santos y Thatiana Vasconcelos Barcelos, que me acompañan en el proyecto de investigación “Narrativa andina y cultura peruana: traducir para entender”, y han trabajado duro en la traducción de los cuentos. A ellos, además del escritor Oscar Colchado Lucio, les dedico este texto.

El primer acercamiento a la escritura de Oscar Colchado Lucio –escritor ancashino que vive en Lima y ha recibido variados premios literarios nacionales e internacionales, entre ellos el Copé de cuentos en 1983– se dio en el año 2001 mientras dictaba un curso sobre Literatura Hispanoamericana en la Universidade Católica de Minas Gerais. Un joven estudiante peruano me regaló las obras *Cordillera negra* (1985) y *Rosa Cuchillo* (1997), que les di a leer a mis alumnos en algunas de mis clases regulares de lengua y literatura. Pero más que la curiosidad, lo que me ha llevado a volver a este autor y traducirlo ha sido su recorrido literario y el lugar que le toca en el mapa contemporáneo de las letras peruanas. Según Tomás Escajadillo, Oscar Colchado se inserta en la línea de los nuevos narradores neo-indigenistas, una vez que su temática se circunscribe al “problema indígena”, término que retrotrae a Mariátegui en sus *7 ensayos*; sin embargo, más que

eso considero que el referido escritor se presenta como un eslabón entre los últimos escritos de José María Arguedas y la narrativa andina posterior a los setenta, conforme plantea la reseña anónima que capta Escajadillo de la revista *Nueva literatura peruana*:

Colchado consigue un cuento antologable como es “Cordillera Negra” con una trama desindividualizada por el pretexto histórico-colectivo en tanto que logra dos notables (“Dios montaña” y “Kuya kuya”) con la reelaboración andina del subjetivo tópico de la relación amorosa. Los tres cuentos ponderados como los mejor logrados de la selección asumen como reto la continuidad y consolidación del proyecto lingüístico-estilístico arguediano, el de aprehender y reproducir en una matriz sintáctica quechua un léxico distinto que es el español, mientras que los otros recurren al basto procedimiento de finalizar historias auxiliándose en la presencia forzada de lo sobrenatural (no mágico) con sus trilladas vestimentas de hechicerías o pactos demoníacos. Obviamente este recurso por su artificiosidad deviene ilegítimo. (Escajadillo 1994: 174)

Este “proyecto lingüístico-estilístico arguediano, el de aprehender y reproducir en una matriz sintáctica quechua un léxico distinto que es el español” será pues el primero de los problemas que nos enfrentamos los traductores a la hora de realizar nuestra labor, pues ya no se trata de enfrentarse a un texto en español simplemente “empedrado” de quechuismos, sino de un texto marcadamente raro en que las dos lenguas se resisten a una convivencia pacífica, disputándose a brazo partido la organización sintáctica al interior de los enunciados. Las palabras iniciales del cuento “Cordillera negra” resumen lo que le espera al traductor:

Medio tanco el Uchcu Pedro, mirando de fea manera con sus ojos saltones como del sapo, sin ni santiguarse ni nada, de un salto bajándose de su bestia, se acercó al anda de Tayta Mayo en plena procesión cuando estábamos. Calladitos nos quedamos todos, medio asustados viéndolo asina”. (Lucio 2008: 9)

¿Cómo traducir un texto como este cuya organización textual no recuerda en nada los pacíficos pasillos de la sintaxis castellana, como si este castellano arrastrara la sombra harapienta de un fantasma de una lengua que pese a los casi 500 años de silencio y desprecio insiste en hacerse escuchar?; o, desde otro lugar, como el de “los vencidos”, que Escajadillo reconoce en la escritura de Colchado, ¿qué lengua es esa que se adueña del perímetro narrativo de los cuentos, su entramado de períodos y párrafos, y decide contar a su manera las historias de sus protagonistas, lo que resulta un texto tan entreverado que requiere de un glosario para ser entendido en su totalidad, como si fuera el mismo reflejo de una cultura que ha sido circuncidada en sus demandas de afirmación?

Es necesario recordar que las lenguas en trance tienen naturaleza distinta. “El quechua es una lengua aglutinante y sufijal, que sostiene su riqueza expresiva no en la posesión de abundantes raíces, como el castellano, sino en su extremada flexibilidad para la formación de palabras, mucho mayor que la de las lenguas de Europa”, señala Pablo Carreño en artículo que echa luz

sobre la diferencia entre las dos lenguas (Carreño 2006: 4). Carreño discute el legado del investigador alemán Ernst Middendorf, autor de una reconocida gramática (*Gramática keshua*, 1970), que sin embargo dejó dos mitos negativos como una dura herencia a los estudiosos y usuarios de esta lengua: uno, de que el quechua padecía de la escasez de raíces verbales primitivas, lo que limitaría su capacidad de generar nuevos vocablos, y otro, que se empobreció de términos abstractos, lo que les quitaría competencia a sus conocedores para manejar sustantivos y producir argumentos eruditos. Tras rechazar los planteos de Middendorf y razonar sobre las limitaciones impuestas al desarrollo de la lengua quechua, Carreño reclama la creación de una “lengua literaria en el sentido cabal del término” como posibilidad de existencia futura en la “Era de la Información”. En el texto de Carreño resuena otro texto del año 1975, publicado por el Instituto de Estudios Peruanos (IEP), en que se debatían los retos planteados por la reciente entrega de la Ley 21.156 que oficializaba el quechua como segunda lengua nacional del Perú. Al buscar contestar a la pregunta “para quién se oficializa el quechua”, entre tantos otros argumentos afirmados a favor de la necesidad de un proyecto integrado de implementación de la lengua, dicho texto brinda como respuesta la posibilidad de recreación del país desde una “educación bilingüe de doble tránsito” (Escobar 1975: 131). Es decir, tanto el texto de 1975 como el de Carreño, rehúsan la perspectiva de un país monolingüe y monocultural y anhelan la necesidad de imaginar las dos lenguas y dos culturas igualadas en torno a la construcción de la cultura nacional peruana.

En ese territorio imaginado por la utopía de un país igualado lingüística y culturalmente se dibuja un delicado derrotero por donde la narrativa de Colchado aparece entrelazando el español y el quechua en el espacio de una narración no convencional, en que el autor al quechuizar “el habla de los personajes” en verdad busca otra perspectiva narradora, pero sin dejar de enmarcar su texto en el área de la escritura castellana. El narrador ancashino como heredero de ciertas prácticas literarias de Arguedas no solo se ocupa de “incluir algunos vocablos nativos en las producciones literarias”, como sugiere César Guardia Mayorga en la Introducción de su *Gramática Kechwa* de 1973; todo lo contrario, su narración entreteje la sintaxis quechua al léxico castellano y viceversa, al punto en que se vuelve difícil separarlos, retomando lo que hacía Arguedas en su última novela, *El zorro de arriba y el zorro de abajo* (1971).¹ El resultado es un texto fuertemente transculturado, pero es como si esta transculturación operara al revés, como si la trabazón tradicional del cuento pasara por un vuelco y el elemento históricamente débil de la relación, el nativo, asomara a la luz del texto con la palabra en mano, dispuesto a contar la historia a su manera. De ahí que este texto conflictivo que no cesa de elaborar múltiples signi-

¹ Para acotar esta referencia, ver el brillante análisis de Martín Lienhard en su libro *Cultura andina y forma novelesca. Zorros y danzantes en la última novela de Arguedas* (1981).

ficados desde su forma y contenido le requiera del lector estrategias lectoras que den cuenta de su difícil comprensión, amen de su impensable clasificación.

El reconocer el lugar en que se ubica la narrativa de Colchado en la historiografía literaria peruana nos facilita la posibilidad de buscar en la lengua de llegada a otro autor que le diera de mano y lo introdujera en esa lengua. Lo que puede parecer una mera estrategia de acercamiento entre autores se trata, en verdad, del rito de entrada del autor de fuera al círculo de fuego que toda lengua crea en torno a sí misma, lo que Paul Ricoeur llama “la resistencia” de la lengua a la traducción (Ricoeur 2005). Si el texto de Oscar Colchado lo perfila entre los escritores transculturadores, como nombraba Ángel Rama a aquellos escritores que buscaron su materia en la tradición olvidada de los interiores del continente donde la modernización no alcanzó llegar —como el sertón brasileño, la pampa argentina o la sierra peruana, por ejemplo— para recontarlas desde pautas literarias que les brindaban las vanguardias literarias de los centros desarrollados, una solución a los desafíos de la traducción de sus textos se puede buscar en la apropiación de otro escritor transculturador en el campo brasileño. Guimarães Rosa será ese escritor que nos servirá a modo de recepción de la narrativa de Colchado al interior de este campo que logra alcanzar visibilidad y se trata de la literatura traducida en Brasil. Tan solo para cerrar la primera parte de esta reflexión cito un fragmento de la correspondencia de Guimarães Rosa con su traductor italiano, Edoardo Bizarri, en que al explicitar su método de creación señala un elemento esencial para la comprensión del rol transculturador de narración, lo que nos autoriza a tomarlo como un referente activo en la recepción de esa otra textualidad que viene recortada por lenguas y culturas varias:

Continuando. Para não ficarem de-todo arbitrárias as representações imaginadas ou “entrevistas” naquele revoltear fantomático de poeira espectral —e devendo trata-se de espectador rude, roceiro inculto—, alguns elementos básicos, estes, sim, foram utilizados: à moda ou ad instar de “cavalo-de-enxerto”, de planta rústica que serve para receber os enxertos exóticos. Por exemplo:

Onhã-ã = anhangá (o diabo dos índios tupis e guaranis, dado em forma de propósito deturpada, reduzida a “fórmula”). Além disso, visando a uma possível e ampliada ressonância universal, isto é, atendendo ao que já disse a V., a respeito de acorde, cacho, multiplicidade de conotações, empastamento semântico, há Ngaa, o adversário do Criador (do mundo e do homem), conforme um mito espalhado na Sibéria, sobretudo entre os Tártaros do Sul. Ngaa é “a morte personificada”. Além disso, em NHÃ-Ã (nhã-ã, nhanhan) reluz o “esqueleto”, o substrato de nenhum, ninguém, etc. = isto é, o nada, a negação = o mal, o Diabo. (Guimarães Rosa 2003: 84, 85)

BIBLIOGRAFÍA

- Carreño, P. “El quechua y la modernidad: instrumentos para crear un vocabulario actual.” En: <http://blog.pucp.edu.pe/media/226/20060706-Quechua%20y%20Modernidad.pdf>.
- Eco, U. (2009): *Decir casi lo mismo. La traducción como experiencia*. Madrid: Debolsillo.
- Escajadillo, T. G. (1994): “Notas acerca de la narrativa “neo-indigenista” posterior a 1971”. En: Escajadillo, T. G. *La narrativa indigenista peruana*. Lima: Amaru Editores, pp. 103-242.
- Colchado Lucio, O. (2007): “Cordillera Negra”. En: Colchado Lucio, O. *Cordillera Negra*. Lima: Editorial San Marcos.
- Guardia Mayorga, C. A. (1973): *Gramática Kechwa*. Lima: Ediciones Los Andes.
- Ricoeur, P. (2005): *Sobre la traducción*. Trad. de P. Wilson. Buenos Aires: Paidós.
- Escobar, A. et al. (1975): *Perú, ¿país bilingüe?* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Lienhard, M. (1991): *La voz y su huella. Escritura y conflicto étnico-social en América Latina, 1492-1988*. Hanover: Ediciones del Norte, pp. 55-129.
- Rama, Á. (2004): “El área cultural andina”. En: Rama, Á. *Transculturación narrativa en América Latina*. México: Siglo Veintiuno Editores, pp. 124-193.
- Guimarães Rosa, J. (2003): *João Guimarães Rosa: correspondência com seu tradutor italiano Edoardo Bizarri*. Río de Janeiro: Nova Fronteira.

LOS AUTORES LATINOAMERICANOS CONTEMPORÁNEOS EN LA INDUSTRIA EDITORIAL POLACA

HACIA UNA PAULATINA PÉRDIDA DE AUTONOMÍA DEL CAMPO LITERARIO

Katarzyna Moszczynska

Universidad de Varsovia

k.moszczynska@uw.edu.pl

Como todas las literaturas, la literatura en lengua española con sus autores consagrados, sus obras canónicas y sus *best-sellers* está sujeta a continuos procesos de mitologización y desmitologización. El objetivo de este trabajo consiste en arrojar nueva luz sobre estos procesos de selección, promoción y recepción de las traducciones de obras latinoamericanas en Polonia. El papel especial en este proceso lo juegan los editores y los traductores: de ahí que esboce sus políticas y estrategias, desarrolladas en el campo literario en Polonia en las últimas décadas.

Para empezar, cabe recordar, siguiendo a Bourdieu (1988, 1995) que a finales del siglo XIX, en el seno del campo literario, surgió la oposición entre el arte puro, producido por los escritores y artistas “consagrados”, caracterizado por la autonomía máxima del campo con respecto al éxito comercial y el énfasis en el desinterés, y el arte comercial, con su dependencia directa con respecto al mercado, recompensada por el éxito económico inmediato. En este sentido, Bourdieu (1995: 175-212) describe “la emergencia de una estructura dualista”, estructura que reproduce la oposición entre los intelectuales, ricos en capital simbólico y privados de capital económico, y los comerciantes, ricos en capital económico y pobres en el simbólico. Esta visión del arte, con la consecuente independencia con respecto a las demandas del mercado, “hoy en día va perdiendo terreno a medida que los campos de producción cultural pierden su autonomía” (Bourdieu 1997: 183). Es una situación nociva desde el punto de vista artístico y político, ya que, de acuerdo con el pensamiento bourdiano, el “artista”, el “escritor” o, más generalmente, el “intelectual” solo funciona como tal a medida que puede gozar de una autonomía específica, garantizada por un mundo intelectual, artístico o literario autónomo.

La transformación del campo literario incidió de forma muy particular en la industria editorial polaca, así como en la recepción de la literatura latinoamericana en Polonia, ya que las tendencias generales identificadas por Bourdieu se intensificaron con el cambio del sistema

sociopolítico acaecido en nuestro país. Así, durante el apogeo de la literatura iberoamericana, en la época del *boom*, los editores polacos obedecían a las reglas del campo literario autónomo: se esforzaban en publicar libros de gran vuelo intelectual sin poder tener pretensiones comerciales. Las traducciones publicadas en las series editoriales Proza Iberoamerykanska y Wspolczesna Proza Swiatowa en los setenta consagraron, pues, la producción literaria de los titanes: Borges, Cortázar, García Márquez, Carpentier, Sábato, Fuentes, Vargas Llosa, Donoso y Lezama Lima, haciendo de ellos, según confirman estudios sociológicos y literarios, la principal influencia y referencia para dos generaciones de escritores polacos (Czaplinski 1997). Así, los representantes de la nueva narrativa polaca (*czas przelomu*), cuyos textos fueron publicados entre 1976-1996, rechazaron el realismo a favor del vanguardismo artístico preconizado por sus maestros latinoamericanos. Entre los grandes maestros de la cultura latinoamericana un lugar especial lo ocupó en Polonia Julio Cortázar (no es una exageración decir que *Rayuela* se convirtió en la novela de culto número uno para la juventud polaca de los setenta y ochenta). Es más, la popularidad de sus textos consagró a la excelente traductora de estos, Zofia Chadzynska, que se convirtió en un personaje público, frecuentemente invitada por los medios de comunicación masiva. Le siguieron en fama otros traductores de la literatura latinoamericana: Kalina Wojciechowska, Carlos Marrodán y Danuta Rycerz (Gaszyska-Magiera 2009).

Sin embargo, la traducciones de la literatura latinoamericana publicadas en los años sesenta y setenta no se ciñeron a la producción artística de sus representantes más famosos, sino que también introdujeron en nuestro país una amplia gama de narradores, tales como Reynaldo González, José Bianco, Sergio Galindo, José Luis González, Salvador Elizondo, Sergio González, Manuel Cofiño, Luis Britto García, José María Arguedas, entre muchos otros. Algunos de sus textos alcanzaron dimensiones de un mito sin ejercer influencia parecida en otros países europeos. Un caso paradigmático para esta tendencia lo constituye, sin duda alguna, *Para comerte mejor*, de Eduardo Gudiño Kieffer, que marcó el imaginario simbólico polaco de forma decisiva al convertirse en fuente de inspiración de un gran *hit* musical. Publicada en 1973 por la editorial Wydawnictwo Literackie, la novela consiguió el estatus de best-seller para, a continuación, servirle como inspiración directa a Kora, la cantante de rock más famosa de aquella época. La letra de la canción, titulada *Buenos Divina*, parafrasea las conversaciones que mantiene Sebastián, protagonista de *Para comerte mejor*, con Miss Piel Dulce (Gudiño Kieffer 1973: 120-130).

La caída de la dictadura en 1989 puso fin a la censura y permitió la incorporación de Polonia en la economía y política mundiales, pero, paradójicamente, junto con la democratización de la vida pública trajo —al abrir al mismo tiempo el mercado al neoliberalismo y globalización, también en el sector del libro— una paulatina pérdida de autonomía del campo artístico. La transformación editorial significó la marginación de los textos con un escaso potencial de ventas; nos referimos no solo al teatro y a la poesía —géneros literarios muy exclusivos, ergo no

rentables—, sino también a las novelas más novedosas o arriesgadas. La industria cultural en el ámbito mundial, también en Polonia, cada vez más se orienta hacia la cruda lógica del mercado.

Tanto más es así en el ámbito de las traducciones de la literatura latinoamericana que los grandes maestros que siguen siendo traducidos y publicados, en sus textos ya no representan el rigor intelectual y estético del pasado. Como afirma Daniel Link, “vienen a coronar y clausurar obras monumentales, vienen a ‘repetir’ en un registro más legible, más fluido, más masivo, aquello que constituía sus antiguos esplendores” (Link 2003: 24). Un simple recorrido por su obra permite captar las dimensiones del abismo que separa los años sesenta y setenta del boom latinoamericano de nuestros tiempos: “[...] el boom, siendo como fue un efecto de la industria editorial, tuvo también una dimensión política e ideológica impensable en el presente: tal es el grado de la reificación al que la producción literaria ha llegado” (Link 2003: 18).

Pocos editores polacos se sienten hoy en día capaces de apostar por nuevos nombres o tendencias, y muchos aplican técnicas de marketing que nada tienen que ver con el conocimiento o valor literarios. El cambio de enfoque ha sido gradual, pero está marcado por acontecimientos simbólicos que marcan la transformación. Uno de ellos lo constituyó, desde nuestro punto de vista, la campaña editorial de *El corazón tan blanco*, de Javier Marías. La novela de este narrador español, conocido por sus influencias anglosajonas, fue construida a base de una comparación de sus textos con los de García Márquez, con quien, resta decir, artísticamente o ideológicamente no comparte nada. Otro ejemplo —aun más significativo y más peligroso— fue el éxito de Paulo Coelho, cuyos libros se encontraron inmediatamente en la lista de novelas más vendidas. El éxito inmediato de Coelho muestra que parte de la literatura se ha convertido en un objeto de consumo, creado según las leyes del mercado, que, a su vez, no solo responden a las expectativas de sus potenciales clientes, sino que las crean.

Parece paradójico, pero son las pequeñas o medianas editoriales, que en muchos casos no llegan a superar su alcance local, las que pueden permitirse el lujo de descubrir los nuevos talentos o editar libros ambiciosos artísticamente, mientras que los gigantes se centran en la reducción de riesgos y en el aumento de beneficios (Schiffrin 2000, 2006). En el campo de la literatura latinoamericana, tal es el caso de la editorial Muchaniesiada, fundada por Tomasz Pindel, hispanista de profesión, traductor y profesor académico, director del Instituto del Libro. Su primera serie editorial, llamada Postm@condo, fue creada con el objetivo de publicar textos no comerciales de los narradores latinoamericanos que debutaron en los noventa. Así, hasta el día de hoy, gracias a la labor editorial de Pindel se han publicado en nuestro país textos de Alberto Fuguet, Edmundo Paz Soldán, Gustavo Nielsen, Jaime Bayly, Martín Casariego, Rodolfo Martínez y Rodrigo Fresán.

Concluyendo, confirmamos que el mundo del libro en general, y el sector de las traducciones de la literatura latinoamericana en particular, de igual manera que otros campos de la cultura

contemporánea, está paulatinamente perdiendo la “autonomía” del campo de la que gozó en la época de la primera modernidad, ya que está dirigido por las leyes del mercado y del ánimo de lucro, más que por su propia lógica interna o por la búsqueda de “distinción”. Como afirma Bauman (2003: 73), en el seno de la sociedad líquida “una celebridad es una persona famosa por ser famosa, así como un *best-seller* es un libro que se vende bien porque tiene mucha venta. La autoridad sirve para engrosar las filas de los seguidores, pero en un mundo con objetivos inciertos y crónicamente indeterminados, el número de los seguidores es lo que define —y es— la autoridad”.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z. (2003): *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1988): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1995): *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Czaplinski, P. (1997): *Slady przelomu. O prozie polskiej 1976-1996*. Cracovia: Wyd Literackie.
- Gaszynska-Magiera, M. (2009): “Recepcja przekładów prozy iberoamerykańskiej jako przestrzeń spotkania międzykulturowego”. En: Aszyk, U. et al. (eds.) *W kregu literatury i kultury iberyjskiej i iberoamerykańskiej*. Varsovia: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, pp. 77-96.
- Gudiño Kieffer, E. (1973): *Zeby cie lepiej zjesc*. Varsovia: Wydawnictwo Literackie.
- Link, D. (2003): “Literatura de compromiso”. En: Fabry, G. (ed.) *La literatura argentina de los años noventa*. Buenos Aires: Norma, pp. 15-28.
- Schiffrin, A. (2000): *La edición sin editores. Las grandes corporaciones y la cultura*. Barcelona: Destino.
- Schiffrin, A. (2006): *El control de la palabra. Después de la “Edición sin editores”*. Barcelona: Anagrama.

TRADUCTORES Y ATENCIÓN FLOTANTE

POR UNA LITERALIDAD PRODUCTIVA

Delfina Muschietti

Universidad de Buenos Aires

delfinarten@gmail.com

Freud y Benjamin pensaban en “constelaciones” al trabajar sus materiales concretos; y ambos conjugaban pensamiento teórico-científico con misticismo. Freud habla de “aparato anímico” (traducible como “aparato del alma”); o llama “fuerza demoníaca” a la repetición. Benjamin propone una *devoción por la facticidad*, y mientras analiza la técnica de reproducción en serie del arte contemporáneo, dispara nostalgia por la “pérdida del aura”. En esa contradicción reside quizás la fuerza iluminadora de ambos, en señalar ese algo ciego que se resiste a la teoría especulativa de la razón: allí se ubica el arte.¹ Sin embargo, *técnica y aparato* ayudarán a posicionarnos frente a aquello que resiste ciego. Derrida (1994: 357) dirá luego:

Escribir es producir una marca que constituirá una especie de máquina productora a su vez, que mi futura desaparición no impedirá que siga funcionando y dando, dándose a leer y reescribir.

Deleuze (2001: 20, 39), por su parte:

Escribir, construir rizoma, aumentar su territorio por desterritorialización, extender la línea de fuga hasta el punto donde ella cubra todo el plano de consistencia en una máquina abstracta. [...] Nada a interpretar ni significar, pero mucho a experimentar.

Ambos son deudores de Valéry (1922: 30), que –también de acuerdo con Benjamin– dice:

[...] no existe el verdadero sentido de un texto. Ni autoridad del autor. Sea lo que sea lo que haya querido decir, ha escrito lo que ha escrito. Una vez publicado un texto es como un aparato que cada cual puede utilizar [...]. (énfasis propio)²

1 Cfr. Muschietti (2004).

2 El texto de Valéry (1922: 30) se sitúa unos años después de *Más allá del principio del placer* (1920) de Freud y entre “La tarea del traductor” (1923) y *Calle de mano única* (1928) de Benjamin.

Lacan insiste en el mismo campo terminológico al concebir la realidad humana como un *aparato* en cuyo centro está el *deseo*, que cubre lo *real* apenas entrevisto en la máscara del *fantasma*.³

Acordamos con estos autores al pensar la traducción como un *aparato sensor* en el que el traductor-invisible opera al captar el *mapa rítmico-fantasma* del poema⁴ para llevarlo luego a la lengua segunda, donde este encarna nuevamente como lectura del texto, o destilado de su *forma en la repetición*; y allí perdure ofrecido al lector como caja de resonancias en conexión con la forma primera.

El problema más agudo es el del método. Seguimos a Foucault y Deleuze (1979): la *teoría* es una *práctica* y una *caja de herramientas*.⁵ Por eso, consideramos al menos vaga la afirmación de Paul Ricoeur de que solo se puede decir que una traducción es buena o mala; o tratar de mejorarla. Todo traductor, en su tarea o al considerar la de otros, maneja una serie de criterios subyacentes. Nuestra práctica teórico-experimental al comparar traducciones intenta explicitar dichos criterios. Pero primero tomamos una técnica propuesta por Freud para el lector-analista: hay que escuchar-leer con *atención parejamente flotante*, atentos a las intensidades misteriosas del ritmo y la repetición. Una especie de escucha *ciega* porque el analista debe olvidar prejuicios y presupuestos previos para no proyectarlos sobre lo que escucha (Freud 1979b, 1980: 235)⁶: abandonar, precisamos, conceptos y horizontes de lectura previos que puedan trabar la captación del tono o respiración del texto leído, a la hora de traducir.

Decimos *misterio* porque es la ley hegemónica del sentido lo que se fuga en el poema. Como en la música. Y el vínculo entre poesía y música —largamente señalada por teóricos y escritores— no hace sino confirmarlo. Desde Lautréamont escribiendo sus poemas mientras toca el piano hasta Dylan relatando cómo mientras escribe las palabras del poema, escucha en su cabeza la música en otro nivel. Dice Lacan (1976: 189), a propósito de los *Anagramas* de Saussure:

Basta con escuchar la poesía, como era sin duda el caso de F. de Saussure, para que se haga escuchar en ella una polifonía y para que todo discurso muestre alinearse sobre los varios pentagramas de una partitura.

3 En el Seminario XVI, nunca publicado, puede leerse en Internet en Psykolibro. Por su parte Daniel Link también acude a la máquina para definir la literatura como un *perceptrón*, o máquina de percibir. Cfr. *Literator IV. El regreso*. Buenos Aires, del Eclipse, 1993

4 Podríamos decir que se eleva —parafraseando a Lacan— de *lo real del original*.

5 En la misma línea, antes, Althusser (1996: 29) llamaba a Freud un *conjunto orgánico práctico-técnico-teórico*.

6 También interesante la entrada correspondiente de Laplanche y Pontalis (1967: 37-38), con la anotación de que para Reick se trataba de “oír con el tercer oído” (“*listening with the third ear*”).

¿Se trata, entonces, de “volver” a una música que ya estaba, re-componerla? El poema —en tanto recuperación de la memoria perdida del cuerpo—, se conecta especialmente con la música: ambas potencian el espectro sensorial y suspenden la ley del sentido en aras de la inestabilidad semántica y la ambigüedad. Mallarmé habla de un cierto ritmo semiótico interno como un espacio enigmático subyacente al lenguaje e irreductible a la versión verbal inteligible: “es musical, anterior al juicio, pero sostenido por una sola garantía: la sintaxis” (Kristeva 1974: 29). Una sintaxis que podría homologarse a un pentagrama o a una partitura, o una partitura-jeroglífico si nos remitimos a Artaud. Anterior al juicio, a la afirmación tética en términos de Kristeva. Sin embargo, Alda Merini hablaba del poema como aquello que “ya ha sido pensado”⁷. Se trata quizás de “un pensamiento breve, un pensamiento naciente y todavía vacilante, opuesto a un encadenamiento riguroso” como definían Dvořák y Chaikovsky a la ensoñación que precede al momento de componer. Vladimir Jankélévic habla de la música como “jeroglífico sonoro” o “fantasma sonoro”, moviéndose en los dos planos que van de la materia a la abstracción que comunican a la música con los colores y ciertos poemas. También, como los formalistas rusos, opone el ritmo cotidiano a este ritmo artístico que con la repetición —dice Jankélévic— nos comunica con el infinito del devenir bergsoniano. Entre la “ABSTRACCIÓN CUALITATIVA” y el “ESQUEMATISMO CONCRETO” (Jankélévic 2005).⁸

Stravinsky, por su parte, decía en 1957 que la edad armónica había terminado para la música: “Ritmo, polifonía rítmica, construcción melódica o de intervalos son los elementos de la estructuración musical que deben explorarse en la actualidad”, con lo cual música y poesía se acercan aun más en la época contemporánea. Aunque de manera diferente porque la poesía se construye con palabras en la doble articulación de significante y significado, ambas despegan de la ley del sentido; y suspendidas en la ambigüedad, sustentan un poder material *per se*, un cuerpo o caja de resonancias, que entra en contacto con un escucha lector, cuyo cuerpo —según Nancy— se constituye a su vez también en *caja de resonancia* atravesado por ese poder material y sensorial.

Jankélévich, Stravinsky, Barenboim, Nancy: todos hablan de la importancia del oído como el primero de los sentidos y su poder casi incontrolable de penetración en el cuerpo. Ninguno de ellos parece recordar que esa observación estaba ya en *La interpretación de los sueños* de Freud. Allí surge la importancia de toda una teoría sobre la escucha, que se desarrollaría más tarde, en relación con la posición del analista. Rescatamos esta técnica para nuestro lector-traductor-invisible. Freud vuelve a demostrar su genio en la imagen acuñada para designarla: *Escucha flotante, o atención parejamente flotante*, que más allá de cualquier presupuesto atiende al

7 En la entrevista realizada por Angelo Guarnieri en ocasión de la presentación de su libro *Dopo tutto anche tu*, en Génova, 2004. Ver la transcripción editada en <www.poesiaytraduccion.com.ar>.

8 En mayúsculas en el original. La frase de Dvořák y Chaikovsky es citada por Jankélévic,

detalle, y sus misteriosas conexiones. Según Germán García, “Freud se interroga sobre el goce [...], se encuentra con las escansiones del ritmo y las tensiones que instituye” (García 1974). Cualidades musicales del lenguaje, tocadas como las teclas del piano de Lautréamont, y que Nietzsche aconsejaba escuchar con un “tercer oído”: las mismas que Tinianov señalaba como dominantes en el ritmo del poema junto con el carácter de flotamiento de la energía, liberada de las significaciones hegemónicas. La *escucha parejamente flotante* abre el camino para captar las insistencias de la repetición que en la poesía componen una melodía capaz de ser recordada, con una carga de intensidad particular, y que desde allí parte hacia dos planos: un plano horizontal de contacto con el contexto cultural, histórico, en el que la *función verbal* hace puente con otros textos y series; un plano *supra* donde el material sonoro y gráfico del poema se liga con el plano abstracto-concreto propio de la música: la partitura del poema entrevista por Lacan, y escuchada por Dylan en el momento de escribir las palabras.

La *escucha flotante* llevará al máximo la capacidad de escucha del traductor-invisible, disminuyendo al mínimo sus caídas en las trampas del estado de la propia lengua, para dejar entrar con libertad la nueva forma que el poema propone. Por eso también acudimos a la noción impersonal de *aparato* y de *máquina*, que ayuda en esta suspensión del prejuicio sin anular otro tipo de capacidades de la percepción sensorial-emotiva. Pues, decimos también: no puede haber traducción sin entrega apasionada. Precisamos entonces: *posición de aparato sensor*, porque en el mapa rítmico detectado en abstracción flotante se ahueca como motor del verso una respiración primera atada a un cuerpo, a una experiencia. Y es el eco de esa respiración, lo que perseguimos como traductores. Escucha atenta y flotante proponen así devoción por una forma hallada que tensa el lenguaje hacia la música y la pintura; y en esa trama involucra al sentido, horadado y desbordado por el ritmo, como ha demostrado Tinianov.⁹ Porque si la disposición de los versos en la página y el encuentro con el blanco son las condiciones mínimas del ritmo también imponen lecturas horizontales y verticales del material gráfico y sonoro: el poema habilita una lectura sintagmática y sucesiva pero también una posicional donde repeticiones e intensidades forman dibujos con las palabras y unidades mínimas en acercamientos y contrastes. Tinianov habla de tonalidades, matizaciones y tonos, uniendo poema, música y pintura. Así, si encontramos en un poema cinco palabras distribuidas en diferentes posiciones que expanden en uno de sus sentidos, el de “tristeza”, esa tonalidad –en color y en sonido– resonará como una línea melódica a lo largo de toda la lectura, cruzándola en tonos y semitonos. Del mismo modo, si la sintaxis tiene cortes violentos, verso corto y matices irónicos y paródicos, esa tonalidad teñirá como una paleta de ritmos y colores mordaces todo el poema. Y puede haber

9 Interesante el aporte de Dylan al respecto: “I’ve written some songs that I look at, and they just give me a sense of awe. Stuff like ‘It’s Alright, Ma’, just the alliteration in that blows me away” (“He escrito algunas canciones a las que vuelvo a mirar, y me producen una sensación de sobrecogimiento. Cosas como ‘Está bien, Ma’, solo la aliteración ahí ya me sobrepasa”). Entrevista en *New York Times*, 28-09-1997 (traducción y subrayado propios).

idas y venidas, fugas y contrafugas, similitudes y contrastes en las intensidades repetidas. Todo ello responde al *quantum formal*, al lenguaje hallado por la forma del poema. El desafío para el traductor-invisible consiste en ser fiel a ese *quantum formal* que define un mapa rítmico, que debe reencarnar en la lengua de llegada. Se sabe que la trasposición exacta es imposible porque no hay sinomía ni equivalencia entre las lenguas, por lo tanto, el traductor de partida sabe que debe enfrentarse con un *duelo*, una *pérdida* en relación con un inalcanzable, cuya contraparte es la entrega apasionada. Se sabe desde el comienzo que la traducción –y parafraseamos a Lacan– es un *encuentro fallido* con el original. Por lo tanto, la literalidad estricta es imposible; pero podemos articular, en cambio, una *literalidad productiva*. Esta conjunción pretende aunar las líneas teóricas desarrolladas: devoción por la *facticidad literal* y concreta del poema; y a la vez, el hecho de que toda traducción es una transformación inevitable del original. Para definir nuestro dispositivo proponemos una serie de criterios básicos –que son de máxima y operarán siempre entre los márgenes de lo posible–, para la tarea del *traductor-invisible* y su captación de la forma dada:

- a- respetar la extrañeza del original, no neutralizarla: para ello investigar sobre lo extraño a los ojos del traductor en el contexto del estado de la lengua del original; y abandonar los protocolos previos de lectura que puedan volvernos sordos a extrañezas, rupturas y tonos del original en cualquier área: sintáctica, gráfica, sonora, semántica, cultural;
- b- investigar el diálogo del poema con otros poemas de la misma firma, para observar de modo más amplio las formas de la insistencia y la repetición;
- c- no ceder a la tentación de “explicar” el original con paráfrasis que resultan comentarios mínimos y fijación de lectura;
- d- dejar que nuestra lengua sea violentada por la del original;
- e- no regionalizar el poema de partida transportándolo a nuestra lengua y a su atmósfera; por lo tanto, trabajar con un español lo más *abstracto* posible¹⁰, como un horizonte artificial que se deslinda de todas sus variantes;
- f- atender a las repeticiones fónicas y de sentido, a las posiciones evidenciadas de las palabras en el poema, y a los espacios en blanco; así respetar su *diseño*;
- g- seguir la sintaxis del texto de partida y sus encabalgamientos, evitar normalizarla;

10 Con el término *español abstracto* nos apartamos de la discusión a propósito del *español estándar* con variantes regionales (el ibérico (o europeo) para España; el mexicano para México; el rioplatense para Argentina, Paraguay y Uruguay; y otro para el resto de los países de habla hispana en Latinoamérica) y el *español neutro*, que suele ligarse a los fenómenos de comunicación, los *mass media* y el marketing (televisión, cine, video, publicidad). El término *español abstracto* no significa, sin embargo, que la traducción deba seguir el mismo camino del concepto hacia la abstracción: es una forma de denominar el terreno lingüístico por sobre las diferencias regionales en el que debe reencarnar el mapa repetidor de la voz del poema de partida, para que el resultado del traductor haga escuchar un eco de la respiración viva de ese original.

- h- atender al hecho de que esté presente una palabra en el poema y no otra (que hubiera podido estar por casos de “sinonimia” existente en la lengua de partida);
- i- establecer coherencia: cuando se elige una traducción para una palabra, repetirla cuando reaparezca esa misma palabra –toda vez que el contexto lo permita–, y seguir así la insistencia del original para lograr una similar matización melódica;
- j- estar atentos a climas y tonos del poema, a la extensión de los versos: en esa clave, tratar de reconstruir atmósferas de sonidos repetidos semejantes en la traducción;
- k- controlar las nuevas connotaciones que puedan dispararse en la lengua de llegada, no planteadas en el original;
- l- evitar también la tentación de *corregir el original*, proponiendo una palabra que suene “mejor” a los oídos del traductor, o que ayude a disipar ciertas connotaciones desplegadas por el original, y que el traductor por una u otra razón, no quiere o no puede leer.

La literalidad propuesta se mueve entre dos fantasmas: primero, el del mapa rítmico semántico-sonoro obtenido en escucha flotante, que se eleva desde una forma para encarnar en otra forma; segundo, el fantasma en sentido lacaniano, que oculta y revela a la vez los modos de una lectura, y por ende puede bloquear la posición de escucha flotante a partir de los preconceptos del horizonte cultural-estético desde el cual se lee y traduce. Para llegar al primer fantasma se hace una lectura detallada del ritmo diseñado en el poema, puesto en relación con otros textos de la misma firma y su posición en el campo cultural de la época; para llegar al segundo fantasma, se sigue una lectura de las elecciones del traductor ligadas a sus condiciones de producción, su inserción en un campo cultural dado. De la confrontación entre ambos fantasmas surgirán las conclusiones, que antes que nada tratarán del encuentro entre dos o más formas estéticas.

Finalmente, aclaramos que si la traducción propone una pérdida, también un exceso (Panesi 2000) inevitable que se abre en la distancia entre una y otra lengua. Pero paradójicamente ese exceso –por el que agregamos una nueva forma en el mundo, transformando la primera y generando de alguna manera su expansión–, habla también de lo próximo e íntimo entre dos lenguas, eso que hace posible la tarea y el deseo de traducir.

Bibliografía

- Althusser, L. (1996) [1964]: “Freud y Lacan”. *Escritos sobre psicoanálisis*. México: Siglo XXI.
- Benjamin, W. (1971) [1923]: “La tarea del traductor”. En: *Angelus Novus*. Barcelona: Edhasa; y en publicación más reciente: López García, D. (ed.) (1996): *Teorías de la traducción. Antología de textos*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Benjamin, W. (1989) [1934]: “La obra de arte en su época de reproductibilidad técnica”. En: *Discursos Interrumpidos I*. Buenos Aires: Taurus.
- Benjamin, W. (2002) [1928]: *Calle de mano única*. Madrid: Editora Nacional.
- Derrida, J. (1994) [1971]: “Firma, acontecimiento, contexto”. En: *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Derrida, J. (1997) [1996]: *El monolingüismo del otro*. Buenos Aires: Manantial.
- Derrida, J. / Dufourmantelle, A. (2003) [1999]: *La hospitalidad*. Buenos Aires: De la Flor.
- Deleuze, G. / Guattari, F. (2001) [1977]: *Rizoma*. México: Coayoacán.
- Dylan, B. (1965): *Dylan Speaks. San Francisco Press Conference*. DVD.
- Dylan, B. (2006) [1962-2004]: *The Essential Interviews*. Ed. de J. Cott. Nueva York: Wenner Books.
- Foucault, M. / Deleuze, G. (1979) [1972]: “Los intelectuales y el poder”. Entrevista con G. Deleuze. En: *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Freud, S. (1979a) [1900]: “La interpretación de los sueños”. En: *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1979b) [1912]: “Consejos al médico en el tratamiento psicoanalítico”. En: *Obras completas*, T. XII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1980) [1922]: “Psicoanálisis”. En: *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- García, G. (1974): “¿Qué dice Lacan?”. En: *Imago. Revista de psicoanálisis, psiquiatría y psicología*, 2. Buenos Aires.
- Jankélévich, V. (2005) [1983]: *La música y lo inefable*. Barcelona: Alpha Decay.
- Kristeva, J. (1974): *La révolution du langage poétique*. París: Seuil.
- Lacan, J. (1966-1967): “Seminario XVI, *La lógica del fantasma*”. Inédito, disponible en: <psikolibro.blogspot.com>.
- Lacan, J. (1976) [1957]: “La Instancia de la Letra en el Inconsciente”. En: *Escritos*. México: Siglo XXI.
- Laplanche, J. / Pontalis, J. (1967): *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: 1996.
- Nancy, J. L. (2007) [2002]: *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Muschiatti, D. (2004): “Leer y traducir: restos y robos melancólicos”. En: *Filología*, XXXIII-XXXIV (número doble). Disponible en: <www.poesiaytraducción.com.ar>.
- Muschiatti, D. et al. (en prensa): *Traducir poesía: la tarea de repetir en otra lengua*. Buenos Aires: Bajo la Luna.
- Panesi, J. (2000): “La traducción en la Argentina”. En: *Críticas*. Buenos Aires: Norma.
- Ricoeur, P. (2005): *Sobre la traducción*. Buenos Aires: Paidós.
- Stravinsky, I. (1957): “Reportaje”. En: *Sur*, 247, julio-agosto, pp. 1-12. Buenos Aires.
- Tinianov, I. (1975) [1923]: *El problema de la lengua poética*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Valéry, P. (1922) “Sobre *El cementerio marino*”. En: *El cementerio marino. Edición Bilingüe*. Madrid: Alianza.

EL INSULTO Y LA BLASFEMIA EN LA PELÍCULA *BON COP, BAD COP* (EL “*SACRE QUÉBÉCOIS*”)

Alejandra Nasser

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” /

Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras

alejandranasser@yahoo.com.ar

La comedia policial canadiense (o, para ser más precisos, quebequense) *Bon cop, bad cop* (Eric Canuel, Canadá, 2006) enfrenta a dos policías, Martin Ward, anglohablante de Toronto y Dave Bouchard, francohablante de Montreal. Un cadáver ha sido encontrado sobre el cartel que divide Quebec de Ontario. Como el cuerpo se encuentra en dos jurisdicciones, las autoridades los obligarán a trabajar juntos hasta haber encontrado al culpable del crimen. Ambos personajes son presentados siguiendo los estereotipos más difundidos. Ward es prolijo, extremadamente formal y cortés, respetuoso de las reglas y de los procedimientos. Bouchard conduce un auto tan poco cuidado como su persona, ignora abiertamente a sus superiores jerárquicos y se muestra seductor con las mujeres. Cada uno se expresa en su lengua pero entiende y habla perfectamente la del otro. El manejo del francés por parte de Ward es recibido por su compañero con sorpresa y hasta con sorna y mostrado como algo fuera de lo común.

Esta situación ilustra el estado paradójico de las lenguas en Canadá: en la provincia de Quebec, oficialmente monolingüe, todo habitante de Montreal que haya seguido estudios superiores manejará con soltura el inglés, mientras que en el resto de Canadá, oficialmente bilingüe, el francés tiene una presencia muy limitada.

La dificultad para entenderse se hace evidente en el momento en que Bouchard y Ward detienen a un sospechoso en un bar marginal. Bouchard decide trasladarlo en el baúl de su auto. Luc, el sospechoso, insulta profusamente al policía francohablante frente a su colega, que a pesar de haber estudiado francés en la escuela y de haber pasado un año en París no entiende en absoluto. Lo que sigue es la transcripción del subtítulo en francés y en inglés hecha en Canadá. Nuestra intención es detenernos sobre el “*sacre québécois*” y sobre su traducción al inglés.

Luc: –Mon hostie de câllice de pourri sale! / You motherfuckin’pieces of shit!

Dave: –Surveille ton langage! / Hey, watch your language!

Martin: –Qu’est-ce qu’il a dit? / What did he said?

D: –*Qu’ôn et des pourris sales. / He called us rotten.*

M: –*J’avais compris ça, mais “hostie de câllice”? / I got that, but “hostie de câllice”?*

D: –*Ce sont des gros mots. Comme “hostie de câllice” c’est pourri pas mal. Mais “hostie de pourri de câllice”, ça, ça commence à être vraiment pourri, mais c’est pas si pire que ça parce qu’il y a déjà quelqu’un qui m’a traité d’hostie de pourri de câllice de tabarnak”. / It’s swearing. “Hostie de câllice” is like “fuckin’ pieces of shit”, but “hosties de pourri de câllice” is like “motherfuckin’ pieces of shit”. But I’ve been called worse, “hostie de pourri de câllice de tabarnak”.*

D: –*Ah oui, méga pourri. / Over-the-top-pourri?*

[...]

D: –*Tu peux le conjuguer aussi. / You can conjugate it, too.*

M: –*Comme un verbe? / Like a verb?*

L: –*M’as t’en câllicer une! / I’ll fuckin’give you one!*

D: –*C’est beau Luc! C’est un bel exemple, “m’as t’en câllicer une”. Tu peux le faire au masculin, aussi. Comme “je vais t’en crisser un”. / Good one, Luc. For example, “I’ll fuckin’give you one”. Or you could use the maculine and say “here’s a hell of a wack”.*

M: –*J’ai compris. / Got it.*

L: –*Toi, mon tabarnak, là! / You mother fuck!*

D: –*Ah, merci. Tu vois, j’allais l’oublier, celui-là. Tu peux l’utiliser comme un nom, il a raison, comme “je vais t’en donner un tabarnak”. C’est un nom propre. On a des expressions aussi! Comme “je m’en câllice”. / Absolutely. “I’ll give you a fuckin’one”. We can also use it as a noun. We have expressions too, like “I don’t give a shit”.*

M: –*C’est assez. Tu veux qu’il porte plainte? / Okay, enough. You don’t want him to file a complaint.*

D: –*Je m’en câllice. / I don’t give a shit.*

M: –*J’espère que tu ne parles pas comme ça devant les enfants. / I just hope you don’t talk like that around children.*

D: –*Ciboire de tabarnak, Gabrielle! / Holy fucking shit, Gabrielle!*

M: –*J’ai ma réponse. / I have my answer.*

Como podemos ver, las expresiones anotadas en francés pertenecen al campo semántico religioso y presentan los matices del “sacre québécois”. Diane Vincent diferencia “blasfemia: profanación del nombre de Dios y de los Santos. Representa un acto consciente de desafío, de maldición lanzada directamente contra Dios o lo sagrado” y “sacre: utilización del vocabulario religioso como interjección” (Vincent 1982: 36). El “*juron*” comprende “las interjecciones religiosas o laicas. Los principales “*jurons*” laicos en francés de Québec serían: “*bâtard, enfant de chienne, verrat, (maudite) marde, shit*”. Hay que diferenciarlos de los “*jurons*” franceses utilizados en Quebec (*putain, merde, bordel*, etc.) que sin ser necesariamente “cultos” denotan una cierta

“cultura” (Vincent 1982: 37). Las palabras utilizadas en la película para “*sacrer*” son numerosas: *hostie*, *câllice*, *ciboire*, *tabarnak*, *crisse*, así como sus derivados. Hacen referencia a la hostia consagrada, a la copa utilizada en la celebración de la Eucaristía para consagrar el vino, a la copa en que son guardadas las hostias consagradas destinadas a la comunión, al tabernáculo en que se guardan esos objetos y a Cristo. Estas expresiones son traducidas al inglés en el subtítulo por derivados de “ *fucking* ” en diferentes grados de intensidad o de “*shit*”. Solamente tienen resonancias religiosas “*holy*” en la expresión “*holy fucking shit*”, muy vulgar, y “*hell*”. Bouchard expresa su disgusto en varias ocasiones utilizando el término “*fuck*”. Este, considerado muy vulgar por un anglohablante, ocuparía en el universo quebequense el mismo lugar que “*merde*” para un francés, la expresión de una molestia.

Cuando Bouchard intenta explicar a su colega las particulares características del “*sacre québécois*” utiliza explicaciones gramaticales a veces acertadas (“*câllice*” puede ser conjugado “como un verbo”) y otras totalmente erróneas (dice que “*je vais t’en crisser un*” es el masculino de “*câllice*”). Más allá de lo ridículo de la situación, en ningún momento hace alusión al carácter religioso de esos términos.

Cuando la *Nouvelle France* fue cedida a Inglaterra, Québec debió someterse a la ley inglesa, impuesta por el Acta de Québec de 1774. Dicha ley ordenaba castigos monetarios para los blasfemos y prisión para los que no pudieran pagarlos. Es claro que la existencia de estas leyes no impidió a los habitantes de Montreal “*sacrer*”, aunque esas expresiones fueron atenuadas, dando nacimiento a derivados, como por ejemplo “*batince*, *batisse*, *batèche*, *bagatence*, *barège*, *batoghe*” en lugar de “*batème*”.

Con respecto a la forma en que estas expresiones fueron traducidas al inglés, “el empleo de palabras que provienen de la iglesia es considerado de muy mal gusto” (Burke 1998: 7). Es por eso que “*God*” puede ser transformado en *Gosh!*, *Golly!* o *Guy!* El subtítulo en inglés omite cualquier referencia a los objetos del culto y reserva “*holy*” y “*hell*” para las expresiones más fuertes.

En la actualidad, “*sacrer*” es considerado poco apropiado en Québec, una demostración de falta de educación por lo menos entre los adultos. Los adolescentes lo emplean sin conocer realmente el sentido original de las palabras que utilizan. Podemos decir entonces que el “*sacre*”, que forma parte del sistema de la comunidad lingüística de Montreal y cuyo uso ya no es censurado por la ley presenta una dificultad en la comprensión entre anglohablantes y francohablantes, como resultado de una integración diferente del tabú religioso.

Esta película pone en evidencia la diversidad lingüística del universo francohablante. El “*sacre*” es una forma de expresarse que un franco hablante de Francia encontraría casi tan extraña como un anglo hablante de Montreal. Muestra también la relación entre lengua y cultura y como la comunicación necesita de una buena cantidad de conocimientos extra lingüísticos que son de

orden cultural. Y, por sobre todo, ilustra el lugar común que dice que cada lengua, en tanto práctica social y producto sociolingüístico, impone un modo de lectura y una visión del mundo determinada.

Una hora después de haber recibido la “clase” de Bouchard, Ward ve que el coche de su colega vuela en pedazos antes de haber podido sacar al sospechoso que llevaban ante las autoridades. Desesperado y al límite de su tolerancia maldecirá demostrando que ha asimilado perfectamente las enseñanzas de Dave: “*Shit de merde de shit de fuck de tabarnak*”

Podemos preguntarnos cómo habríamos hecho nosotros, hispanohablantes de la Argentina, del Río de la Plata o de las provincias, si se nos hubiera encomendado el subtítulo de esta película. Seguramente nos habríamos visto obligados a realizar un recorte diferente de los que acabamos de ver y a explorar en otros terrenos.

BIBLIOGRAFÍA

- Burke, D. (1998): *Bleep! Guide to popular american obscenities!!!* Los Angeles: Optima Books.
- Légard, C. (1984): *L'empire du sacre québécois*. Quebec: Presses de l'Université de Québec.
- Pichette, J.-P. (1980): *Guide des jurons*. Montreal: Editions Quinze.
- Vincent, D. (1982): *Pressions et impressions sur les sacres au Québec*. Quebec: Office de la Langue Française.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Verónica Ojeda

Universidad Nacional de Mar del Plata

vojeda@mdp.edu.ar

María Marta Yedaide

Universidad FASTA

mmyedaide@yahoo.com

Todos sabemos algo, todos ignoramos algo, por eso aprendemos.

Josefina Semillán Dartiguelonge

La didáctica del nivel superior –como disciplina independiente cuyo objeto de estudio es definido en función de la enseñanza en contextos de educación superior, con el propósito principal de construir conocimientos con significado (Camillioni 1994)– tiene un hábito noble de mirar el curriculum en su oscilación entre lo pautado y lo realizado, lo pensado y la situación concreta del aula, donde las variables intervinientes se entretajan con las intenciones originales de forma tal que existe una necesaria creatividad producto de los actores y su bagaje de creencias, expectativas y actitudes, el entorno y la comunicación, entre otras variables. Algunos de los postulados de la disciplina que auxilian el acercamiento explorativo a nuestros contextos de aula son la creencia en el valor de las habilidades de pensamiento (Resnick / Klopfer 1989), la observación de las teorías implícitas que guían las decisiones que se toman en el marco de la propuesta educativa (Eisner 1994 ; Bruning *et al.* 1999), la idea de reconceptualizar el método como construcción metodológica¹ (Eldestein / Coria 1995), la preocupación por la buena enseñanza y la

¹ La construcción metodológica “implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar dicha propuesta de enseñanza. Deviene así fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan” (pp. 68-69).

enseñanza de calidad (Ferstenmacher / Richardson 2005), los aportes de la psicología cognitiva sobre los modos de enseñar que propician el aprendizaje (Resnick / Klopfer 1989 ; Perkins 1999; Stone Wiske 1999), los procesos sociales y las narrativas que median como constituyentes en los procesos de enseñanza (Vygotsky 1962, 1978; Bruner 1986), el interés en la investigación desde la vertiente hermenéutica y la reconsideración de la evaluación en su función genuina en tanto proveedora de información para todas las partes implicadas (Álvarez Méndez 1993). Si bien muchas de estas categorías de análisis son compartidas por otros esfuerzos teóricos de otros niveles educativos e incluso de otras disciplinas asociadas, en el nivel superior cobran vida a partir de la preocupación por la formación profesional de los graduados universitarios en virtud de su capacidad o incapacidad de responder de forma creativa a los contextos sociales en los que se insertan. La universidad es sin duda el lugar del saber, y sus profesores los tesoreros y contribuyentes a ese saber, lo que no necesariamente implica que tengan competencias para la enseñanza y puedan entonces naturalmente formar bien a sus estudiantes.

En nuestro caso particular, la reflexión comenzó a partir de una cátedra del primer año del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Esta cátedra se denomina Discurso Escrito, pertenece al Área de Habilidades Lingüísticas y se dicta en el primer y segundo cuatrimestre; es requisito que los alumnos aprueben mediante cursada y examen final, o examen final libre, dos cursos de inglés previos de nivel intermedio y avanzado. Cabe destacar que la intención de formarse como profesor de inglés solo en algunos casos llega acompañada de un buen nivel de manejo de la lengua inglesa, por lo que los primeros dos cursos son propedéuticos. De hecho, la situación concreta obliga a continuar la formación en competencia lingüística en las materias del primer año, y este es uno de los objetivos de Discurso Escrito.

La cátedra Discurso Escrito, de hecho, tiene como intencionalidades fundamentales la adquisición de conocimientos, estrategias y hábitos que optimicen la lectura en inglés y la adquisición de la lectura crítica y comprensiva (Beck 1989), además de otros objetivos que son instrumentales al desarrollo de estas competencias, como la adquisición de vocabulario. Las preguntas investigativas que nos hicimos fueron: ¿es nuestra enseñanza suficiente buena? Y, en función de las acciones que emprendemos, ¿realmente logramos los aprendizajes deseados? La observación y los instrumentos para la recolección y el análisis de los datos nos permitieron arrojar luz sobre nuestro contexto: detectamos la coexistencia de interpretaciones dispares de un mismo concepto (el de contenido académico), una doble intención de enseñar la lectura y mejorar el nivel general de competencia lingüística del alumno en todas sus áreas (con la consecuente tensión que se hace evidente en los planes, los exámenes y la organización de la cátedra), intenciones de mejorar y ampliar el grado de participación de los alumnos y el reconocimiento del valor de la metacognición en la enseñanza. También se observó una tendencia a preservar elementos tradicionales, es decir, perpetuar prácticas curriculares —como la estructuración de la propuesta en base a temas seleccionados por los profesores porque son supuestamente interesantes o

necesarios para los alumnos— que son heredadas de la propia formación y parecen presentarse como sutiles resistencias al cambio (Eisner 1994).

Desde este contexto, exploramos primero elementos de la teoría sobre la lectura en tanto proceso y la lectura en la adquisición de una lengua extranjera. Las conclusiones enfatizan la importancia de los procesos inferiores —como la automaticidad en el reconocimiento léxico (Juel 1999)—, la lectura extensiva y el aprendizaje accidental y el bagaje de vocabulario. Por otro lado, se pone bajo la lupa la efectividad de la búsqueda de significado por contexto, la simplificación de los textos o el uso de recursos literarios sin la especificación de los cambios que la licencia poética habilita en la gramática del texto (Grabe / Stoller 2002).

Estas categorías teóricas propias de la lectura en el contexto específico se combinan y entrecruzan entonces con algunos de los postulados teóricos, objetos de análisis de la educación superior, para definir formas posibles de acercamiento a la actividad docente que creemos impactan en forma directa sobre el logro de los objetivos que en este espacio curricular planteamos. Estas acciones didácticas se estructuran alrededor de algunos ejes, a saber, el desarrollo del autoconcepto y el reconocimiento de las propias epistemologías (Schunk 1997), el andamiaje, el modelado y el noviciado cognitivo (Bruning *et al.* 1999; Tsui 2009); la evaluación informativa (Álvarez Méndez 1993; Calero / Calero 2008; Polin 1991) y la autorregulación (Palincstar / Brown 1998). También sugerimos la transformación de la fundamentación teórica de estas acciones y de la lectura misma en contenidos de estudio. En otras palabras, la teoría sobre la lectura y las buenas prácticas para su adquisición deberían ser en sí los contenidos en ocasión de los cuales el alumno desarrolla tal competencia. La unidad temática es, entonces, las teorías implícitas y el autoconcepto. El alumno se informa ensayando formas de resolución modeladas por el profesor e inicia, a propósito de esta lectura, la reflexión sobre el contenido, en directa relación con su propia identidad como aprendiz. Volveremos sobre esto y su valor “ampliado” oportunamente.

¿Por qué el interés en las teorías implícitas y el autoconocimiento? Todos operamos sobre la base de creencias, constituidas desde lo afectivo o lo racional (Edwards 1990) en nuestra historia de socialización profesional, la cual, en nuestro caso, implica tanto las construcciones constituidas desde nuestra infancia cuando ingresamos al sistema educativo como aquellos aportes que recibimos en virtud de nuestra formación profesional, los que con mayor o menor resistencia nos permitieron revisar la docencia desde otras perspectivas (Eisner 1994; Kagan 1992). Estas teorías incluyen lo que creemos sobre el conocimiento, nuestra manera de ponderar la inteligencia, nuestro rol como alumnos o docentes, las atribuciones que otorgamos a nuestro desempeño (Bandura 1986), etcétera. Son creencias que necesitan revisión porque pueden ser adversas a nuestro aprendizaje. Por ejemplo, si creemos que la inteligencia es una aptitud innata, vamos necesariamente a desvalorizar el esfuerzo al creernos deficientes en esta capacidad; si atribuimos nuestros fracasos a factores externos —como la dificultad del material o la corrección del

profesor— no vislumbramos nuestro protagonismo en lograr el cambio. La revisión de las propias teorías implícitas entonces permite que el alumno revise y redefina el conocimiento de sí mismo en tanto alumno del profesorado y explore los supuestos como potencial educador.

El andamiaje, el modelado y el noviciado cognitivo son aportes de la psicología cognitiva al logro de aprendizajes. En el caso del andamiaje, implica una contención inicial con instancias graduales de devolución de autonomía al alumno. Al igual que en el modelado y el noviciado cognitivo, el profesor se sitúa en el lugar del experto (Tsu 2009) y narra al alumno las formas de acercamiento y resolución que emprende frente a un texto. Otorga así al alumno un recorrido posible para el logro de la competencia, y no tan solo una imagen del idóneo, muy difícil de reproducir o ensayar para el que aprende si queda fosilizada o naturalizada. Es también deber del educador mostrar las propuestas educativas desde el lugar de la construcción y exponer desde qué supuestos —contingentes, particulares y heterogéneos— opera, para que el aprendiz no absolutice sus conocimientos y el poder se transforme en autoridad cimentada en el estudio y la solidez académica. Como se observa, el docente se reserva un espacio auxiliar, de sostén y guía, habilitando un rol más protagónico para el alumno.

La tendencia es aun más acentuada del lado del alumno desde el principio de la autorregulación. Este concepto, desarrollado por Palincsar y Brown (1998: 44), destaca el papel primordial del sujeto en el dominio de las competencias que ensaya. Según los autores, los alumnos autorregulados usan tres tipos de conocimientos de manera flexible: de estrategias, conocimiento metacognitivo y conocimiento del mundo real. Trasladado al campo de la comprensión lectora, Palincsar y Brown señalan seis estrategias que fomentan la comprensión, las cuales incluyen aclarar propósitos, activar conocimiento base o enciclopedia del lector de acuerdo al contexto, asignar atención hacia lo central, evaluar críticamente, usar actividades de control y extraer conclusiones. Sin embargo, no dejan de lado los autores el papel de la motivación, con altas connotaciones para las implicancias éticas y emocionales. No solo el valor por la tarea sino también los sentimientos de autocomplacencia asociados con el buen desempeño aparecen como determinantes del éxito en el aprendizaje. Es claro como el modelado y el noviciado son instrumentales al logro de este aprendizaje autorregulado, que da como producto un sujeto capaz de pensar por sí mismo. Como dice Edit Liwin (2007), queremos que los alumnos “piensen por sí mismos y se apoyen en los esfuerzos que realizan”.

Finalmente, el capítulo de la evaluación convoca a la reflexión no solo desde lo metodológico, que es desde donde lo abordaremos aquí, sino desde lo ético al tocar cuestiones de distribución de poder, legitimación y la subjetivación (House 1994; Foucault 1997). Si bien la función genuina de la evaluación es proveer información sobre los procesos que transitan los alumnos y sus profesores a propósito de una propuesta de enseñanza, a veces queda reducida en su función fiscalizadora, como una medida de desempeño, esclava de la acreditación. Creemos que los

profesorados ofrecen instancias privilegiadas para el ensayo de formas más reflexivas y genuinamente pedagógicas de la evaluación, y vislumbramos en el *portfolio* la estrategia que mejor acompaña las transformaciones que en este sentido se necesitan.

En términos concretos, el *portfolio* (Polin 1991) implica una selección de elementos significativos del trayecto de aprendizaje que adquieren valor como muestras de logros y desarrollo. Pueden ser variados y es necesario que la selección se produzca desde el alumno sobre la base de sus apreciaciones. No hay en general una lectura lineal de estos testimonios, sino que se yuxtaponen aportando perspectivas complementarias y multidimensionales del proceso observado. Debe existir una clara intención docente de evitar la estandarización de los *portfolios* y de promover una construcción personal, fundada en criterios individuales. De esta forma, el profesor puede comprender no solo lo que el alumno valora, sino también acceder al por qué de sus actos y elecciones y destrabar parte de los interrogantes que muchas veces dejan perplejos a los docentes. En la estructura flexible, es conveniente dar opciones que implican compartir visiones que van desde la propia epistemología sobre el enseñar y el aprender, hasta los sentimientos y emociones relacionados con la tarea, ya que todas son puertas de entrada a las peculiaridades que presenta el alumno que aprende. Todo esto permite compartir la conducción y revoluciona la potencialidad del aprendizaje, además de guardar coherencia con el movimiento hacia el aprendizaje autorregulado.

Se imponen unas últimas consideraciones. En primer lugar, el valor de estas acciones didácticas se funda en que su propia implementación hace necesario el cambio, la transformación que nos permitirá ir desde donde hoy estamos hasta alcanzar los logros que deseamos. Sostenemos que son estrategias que nos señalan caminos alternativos para la buena enseñanza. Las denominamos *acciones potentes* porque, precisamente, tienen el potencial y la fuerza para transformar la formación de formadores en espacios más reflexivos, mejor habitados por sus actores. Esto devela un fin aun más ambicioso, que es el de cimentar en los futuros docentes nuevos mecanismos de enseñanza y aprendizaje que guardan mayor consonancia con los tiempos actuales y las necesidades sociales que en ellos se forjan.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez, J. M. (1993): "El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje". En: *Cuadernos de Pedagogía*, 219, pp. 28-32.
- Bandura, A. (1986): *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Nueva York: Freeman.
- Beck, I. L. (1989): "El mejoramiento de la práctica mediante la comprensión de la lectura". En: Resnick, L. / Klopfer, L. (comps.): *Currículum y Cognición*. Buenos Aires: Aique.

- Bruner, J. (1986): *Realidades mentales y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruning, R. / Schraw, G. / Ronning, R. (1999): *Cognitive Psychology and Instruction*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Calero Guisado, A. / Calero Pérez, E. (2008): "El portfolio como estrategia de evaluación compartida de la comprensión lectora". En: *Didáctica, Lengua y Literatura*, 20, pp. 15-36.
- Camilloni, A. (1994): "Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales". En: Aisenberg, B. / Alderoqui, S. (comps.): *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. / Coria, A. (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edwards, K. (1990): "The Interplay of Affect and Cognition in Attitude Formation and Change". En: *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, pp. 202-216.
- Eisner, E. W. (1994): *Cognition and Curriculum Reconsidered*. Nueva York: Teachers College Press.
- Fenstermacher, G. D. / Richardson, V. (2005): "On Making Determinations of Quality in Teaching". En: *Teachers College Record*, 107, 1, pp. 188-213.
- Foucault, M. (1997): "On the Genealogy of Ethics: An Overview of the Work in Progress". En: Rabinow, P. (ed.): *The Essential Works of Foucault, 1954-1984*, I. Nueva York: The New York Press.
- Grabe, W. / Stoller, F. L. (2002): *Teaching and Researching Reading. Applied Linguistics in Action*. Londres: Pearson.
- House, E. (1994): *Evaluación, Ética y Poder*. Madrid: Morata.
- Juel, C. (1999): "The Messenger may be Wrong, but the Message may be Right". En: Oakhill, J. / Beard, S. (eds.): *Reading Development and the Teaching of Reading*. Malden: M.A. Blackwell, pp. 201-212.
- Kagan, D. M. (1992): "Implications of research on teacher belief". En: *Educational Psychologist*, 27, 1, pp. 65-90.
- Litwin, E. (2007): "La evaluación en la universidad: dimensiones políticas, pedagógicas y técnicas". Seminario en Universidad FASTA.
- Palincstar, A. S. / Brown, A. L. (1989): "La enseñanza para la lectura autorregulada". En: Resnick, L. B. / Klopfer, L. E. (comps.): *Currículum y Cognición*. Buenos Aires: Aique.
- Perkins, D. (1999): "¿Qué es la comprensión?". En: Stone Wiske, M. (comp.): *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la Investigación y la Práctica*. Buenos Aires: Paidós, pp. 69-92.
- Resnick, L. / Klopfer, L. (comps) (1989): *Currículum y Cognición*. Buenos Aires: Aique.
- Schunk, D. (1997): *Teorías del Aprendizaje*. México: Prentice Hall.
- Stone Wiske, M. (comp.) (1999): *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la Investigación y la Práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Tsui, A. B. M. (2009): "Distinctive qualities of expert teachers". En: *Teachers and Teaching*, 15, 4, pp. 421-439.
- Vygostky, L. S. (1962): *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Vygostky, L.S. (1978): *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

ANÚNCIO PUBLICITÁRIO MULTIMODAL MATERIAL AUTÊNTICO PARA O ENSINO DE PLE

Regina Célia Pagliuchi da Silveira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

regcpf@osite.com.br

Este trabalho se situa na área da produção de material autêntico para o ensino de PLE com enfoque interculturalista. Entende-se que aprender uma nova língua é aprender uma nova cultura e segundo o enfoque interculturalista é dar ao aluno a consciência de sua cultura nativa. Tem-se por tema valores culturais/ideológicos contidos na representação da mulher brasileira em anúncios publicitários multimodais publicados em revistas brasileiras, pois ela é representada, fora do Brasil, como permissiva, sensual e erótica, devido ao carnaval.

Objetiva-se: 1) buscar os vínculos existentes entre modos particulares de construção textuais e a cultura dos falantes da língua alvo, decorrentes de valores inscritos nas cognições sociais de forma a guiar as pessoas a se relacionar com o mundo representando-o com especificidades; 2) discutir a construção identitária da mulher brasileira. A pesquisa fundamenta-se na Análise Crítica do Discurso integrada à teoria das representações sociais. Para a vertente sócio-cognitiva, são categorias analíticas Sociedade, Cognição e Discurso.

A sociedade define-se por um conjunto de grupos sociais, sendo que cada qual é uma reunião de pessoas que tem em comum os mesmos objetivos, interesses e propósitos. São estes que guiam a projeção de um ponto de vista para captar o que ocorre no mundo. A cognição é entendida como forma de representação mental, que são conhecimentos que decorrem do ponto de vista projetado. Como este varia de grupo para grupo há um constante conflito grupal nas cognições sociais. Todas as formas de conhecimento são construídas no e pelo discurso. Este são práticas sociais que tanto são públicas quanto eventos particulares. Segundo a ACD, há uma dialética entre o social e o individual; aquele guia este e este modifica aquele, numa dinâmica constante. A cultura é entendida como um conjunto de valores que guiam o dia a dia das pessoas; desta forma, as culturas são múltiplas nos diferentes grupos sociais. Todavia, os discursos públicos institucionalizados atingem os diferentes grupos sociais, construindo cognições extragrupais.

A vertente da semiótica social da análise crítica do discurso busca comprender os textos multimodais de forma a entendê-los como um tecido de sistemas semióticos. Kress e Van Leeuwen (1990) investigam o valor das categorias da linguística sistêmica para análise das imagens visuais e tratam de determinar como elas se realizam nas figuras. Entre as categorias tratadas apontam as textuais sistêmicas “dado” e “novo” para a análise.

Entende-se a cultura como um conjunto de conhecimentos avaliativos, ou seja, crenças construídas com raízes históricas, com base no vivido e experienciado socialmente e que se projeta, historicamente, como guia para a resolução de novos problemas, de forma a construir novas significações no e pelo discurso. A cultura é passada de pai para filho; logo, compreende um depósito de conhecimentos valorativos decorrentes de experiência, atitude, história e uso da língua entre outras características. Já a ideologia é um conjunto de valores, mas estes são impostos pelas classes eletivas, a fim de que elas se sustentem no poder e, para tanto, tais valores são discriminatórios, de forma a construir preconceitos.

Segundo Sant’Anna (1999), o anúncio publicitário é construído com a constatação de uma necessidade existente para seu auditório ou pela construção de uma necessidade de consumo para o auditório; assim, ocorre um espaço de sedução onde o anúncio promete que a necessidade será satisfeita sem gasto, com sucesso e em pouco tempo. É no espaço de sedução que se persuade o auditório a se transformar em consumidor. Apresentar uma necessidade é recorrer à opinião pública o que geralmente é feito pelo marketing. Trabalhar com opinião pública é tratar de valores que compõem a memória social do auditório.

Para Moscovici (2001), as representações cognitivas e sociais são estruturas dinâmicas que se modificam constantemente no interior dos grupos humanos, na interação comunicativa. A integração do caráter social do conhecimento propicia formular explicações sobre a cognição social e seu papel nas formas de construção identitária da cultura/ideologia, pelo discurso. Assim, no e pelo discurso são construídos e propagados valores, que levam as pessoas a se identificarem com eles. Para tanto, foram selecionados diferentes anúncios, publicados em revistas brasileiras de maior vendagem.

As análises foram realizadas considerando para qual auditório o anúncio está destinado, o produto e como o “dado” e o “novo” foram manifestados. Os resultados obtidos indicam que a brasileira é mais representada como a mulher clara europeia, dentro/fora do lar.

- I. A mulher no lar e os valores culturais: a sua representação cultural é construída com o valor positivo atribuído à aparência de uma mulher europeia, loura ou morena, com pele clara; o valor positivo ótimo, também é atribuído ao comportamento e à atitude: mulher singela, responsável, recatada:

- a. Representada como mãe: o valor positivo é atribuído à atitude amorosa, atenta e com roupas recatadas, tanto para a mãe jovem quanto para a mais velha, acompanhada de seus filhos e carinhosa, companheira, acompanhada do marido.
- b. Representada com a responsabilidade de abastecer o lar: o valor positivo é atribuído à responsabilidade de fazer compras para abastecer seu lar, atendendo as preferências e necessidades do marido e dos filhos.
- c. Representada em sua intimidade: o valor positivo é atribuído à elegância e ao recato.
- d. Com os animais domésticos: o valor positivo é atribuído à sua responsabilidade de garantir o bem estar dos animais domésticos, sempre, amorosa, recatada e feliz.

Em síntese, os traços culturais que identificam a mulher brasileira em anúncios publicitários têm suas raízes históricas, em Portugal, com base na cultura portuguesa e com a influência árabe da mulher no harém, de forma a se privilegiar o machismo. Tais traços podem ser verificados na poesia de Drummond de Andrade (1977), “Família”:

*1. Três meninos e duas meninas 2. A espriguiçadeira, cama, a gangorra.
Sendo uma ainda de colo. O cigarro, o trabalho, a reza.
A cozinheira preta, a copeira mulata. A goiabada na sobremesa domingo.
O papagaio, o gato, o cachorro. O palito nos dentes contentes.
As galinhas gordas no palmo da horta. O gramofone rouco toda noite
E a mulher que cuida de tudo. E a mulher que cuida de tudo.*

*3. O agiota, o leiteiro e o turco.
O médico uma vez por mês.
O bilhete todas as semanas.
Branco! Mas a esperança sempre verde.
E a mulher que cuida de tudo.*

2. A mulher fora do lar e os valores culturais: o valor positivo é atribuído à mulher europeia, loura ou morena, com pele clara e traços afilados.
 - a. a mulher como profissional: o valor positivo é atribuído ao comportamento e à atitude: singela, responsável, recatada, elegante e capaz: empresária, executiva ou assessora.

- b. como responsável pelo sucesso do homem em suas horas de lazer: valor positivo atribuído à mulher europeia, linda, sedutora e erótica.
 - c. a mulher em diferentes lugares noturno: valor positivo à mulher clara europeia, para venda de produtos caros como champagne, vinhos, jóias, mansões, a mulher brasileira é representada pela beleza, recato e elegância.
3. A mulher brasileira e os valores ideológicos: há valores ideológicos para a representação da mulher clara, negra e asiática. A mulher clara de traços europeus acompanha anúncios de produtos caros e sofisticados; no trabalho, é executiva, empresária ou assessora. Embora o Brasil seja considerado o paraíso da miscigenação racial, os anúncios publicitários construídos com a mulher negra e a mulher asiática não são frequentes e, quando ocorrem, o produto anunciado é dirigido para a classe média ou média baixa. Trata-se, assim, ou de produto barato ou de produto representado pelo enunciador como barato. Já os produtos caros e sofisticados vêm acompanhados da imagem da mulher europeia (branca, loira, traços afilados, charmosa e elegante) que fora de casa, no trabalho, é executiva, empresária ou assessora empresarial.
- a. A mulher negra e os valores ideológicos: a mulher negra ou mulata está em anúncios como: a) supermercado Compre Bem que pertence à empresa Pão-de-Açúcar e vende produtos mais baratos e suas ofertas são excelentes; b) Pousada Maravilha para classe média que tem como gerente uma mulata; c) cartão Dinheiro Extra que é um produto popular, no Brasil. Em todos os exemplos apresentados o valor positivo é atribuído à mulher negra brasileira por ser bonita, sensual, trabalhadeira e feliz; no trabalho, ocupa cargos domésticos e é representada pela simplicidade, alegria e seriedade.
 - b. A mulher brasileira asiática e os valores ideológicos: a imagem dessa mulher está em anúncios de produtos baratos e ocorre com baixíssima frequência, como em anúncios de produtos coreanos e chineses. Excepcionalmente, no ano passado, para comemoração de 100 anos da emigração japonesa foi publicado o anúncio da MotoKRZR. Trata-se de um produto caro de origem japonesa que traz representada a imagem de uma mulher japonesa com valor positivo atribuído a uma figura misteriosa, dupla e sensual.

Frente ao exposto, verificou-se que os valores culturais/ideológicos guiam a criação de textos multimodais publicitários, ao mesmo tempo que a representação imagética da mulher brasileira, pela publicidade constrói uma identidade nacional. Sendo assim, os textos multimodais publicitários contêm implícitos culturais/ideológicos que ao serem explicitados pelo professor

de PLE propiciam um melhor entendimento da inter-relação língua e cultura: as representações em língua trazem implícitos que ao serem explicitados pelo professor propiciarão um melhor aprendizado do uso efetivo da língua-alvo. Logo, os anúncios publicitários podem ser utilizados como material autêntico, em sala de aula.

BIBLIOGRAFIA

- Kress, G. / Van Leeuwen, T. (1990): *Reading images*. Geelong: Vic. Deakin University Press.
- Moscovici, S. (2007): *Representações sociais- investigações em psicologia social*. Trad. de P. A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silveira, R. C. P. (2009): "Um novo olhar para as narrativas de humor: os sentidos no cotidiano e na cultura". Em: Corrêa Pires, L. / Ponfio Bezerra, A. / Porto Cardoso, D. (orgs.): *O texto em perspectiva*. Aracaju-Se: Ed. UFS.
- Van Dijk, T. A. (1997): *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Van Dijk, T. A. (2003): "Discurso, conhecimento e ideologia: reformulando velhas questões". Em: Henriques, C. C. (org.): *Linguagem, conhecimento e aplicação- estudos de língua e linguística*. Rio de Janeiro: Ed. Europa.

O GERÚNDIO NO ESPANHOL E NO PORTUGUÊS

PROCURANDO CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Lucia Pasolini

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

pasolini_lucy@hotmail.com

Como el colesterol, podría decirse que hay un “gerundio bueno” y uno “malo”

Ñ. Revista de Cultura del diario *Clarín*. “Cuidemos la lengua”.

Por meio do presente trabalho, visamos a apresentar uma análise contrastiva da tradição gramatical do gerúndio no português brasileiro (PB) e no espanhol riopratense (ER), focalizando os usos *proibidos* para o ER.

Nossa análise é ilustrada com exemplos extraídos de um *corpus* constituído pelos jornais *O Estado de São Paulo* (24-08-2009) e *La Nación* (09-09-2009) com o objetivo de estabelecer uma comparação entre norma e uso.

GERÚNDIO DE POSTERIORIDADE

A primeira *polêmica* em torno do gerúndio, no espanhol, envolve seu uso adverbial com valor de futuro. A Real Academia Espanhola argumenta que o gerúndio simples denota coincidência de tempo ou tempo imediatamente anterior, nunca posterior. É a posição defendida por García Negroni (2006: 269), quem mesmo reconhecendo a existência desse uso na língua, afirma que “en lugar de: **El conductor se estrelló contra un árbol siendo trasladado al hospital*, debe decirse: *El conductor se estrelló contra un árbol y fue trasladado al hospital*.”

Segundo Fernández Lagunilla (1999: 3458), enquanto os críticos alegam razões de ordem interna, há *defensores* do gerúndio de posterioridade que afirmam a antiguidade na língua, a frequência em determinados registros (na mídia, por exemplo) e em determinadas regiões. Há, ainda, opiniões *intermediárias* em que a aceitação dessa construção está relacionada com a possibilidade de interpretar o gerúndio como uma ação subordinada semanticamente ao verbo principal

(um efeito de consequência) e não como simples ação que é posterior, no tempo, a outra ação, da qual é independente; ou com o aspecto mais ou menos imediato da posterioridade.

Essa última posição é contestada por Gómez Torrego (2005 apud Simões), para quem é difícil medir o grau de *imediatez* expresso nas orações com gerúndio adverbial. De acordo com o autor, a postura que restringe o *gerúndio de posterioridade* está muito mais voltada para uma normatização por um valor estilístico do que pela natureza gramatical do gerúndio, que em si permitiria todo e qualquer uso adverbial.

Achamos interessante, neste ponto, a reflexão de Matte Bon (1995), discordante da visão *proibicionista* predominante na normativa espanhola. Ele analisa o uso do gerúndio na frase: “*En ese momento, el coche se subió en la acera, atropellando a tres personas*” como um caso não de *futuro* mas de *coordenación*. Sua explicação leva em conta a *atitude* do falante perante o enunciado. Para ele, o que o falante quer é simplesmente assinalar que, além do expresso pelo verbo conjugado, ocorre o expresso pelo gerúndio.

No português, não parece existir essa polêmica em torno do gerúndio. Segundo a gramática de Cunha e Cintra (2001: 490), por exemplo, o gerúndio “expressa uma ação em curso, que pode ser imediatamente anterior ou posterior à do verbo da oração principal, ou contemporânea dela”.

O que aparece como sendo controverso é o chamado *gerundismo*: “Há uma construção envolvendo¹ o emprego do gerúndio que vem sendo considerada um desvio gramatical dessa forma do verbo em português.” (Ribeiro, 2009: 47). É a estrutura “ir+estar+gerúndio”: “vamos a estar enviando” considerada, na gramática do autor citado, como uma “tradução equivocada” de uma forma de futuro da língua inglesa e restrita ao jargão dos operadores de *telemarketing*.

Embora seja uma *controvérsia* atual que só aparece em gramáticas recentes, há vários artigos, tomamos o exemplo da revista *Língua*, em que a construção é colocada como “vício de linguagem”, “problema” que “simula a formalidade e evita o compromisso com a palavra dada”. E que até pode ser analisado como “uso que diz algo sobre a própria cultura brasileira.”

Encontramos, no corpus, exemplos de uso do gerúndio indicando uma ação posterior tanto no ER quanto no PB, se bem que no segundo caso é muito maior o número de ocorrências, o que mostra, ao nosso entender, o poder da condensa normativa na gramática do espanhol. A título de exemplo:

“Niní, el nuevo ciclo protagonizado por Florencia Bertotti, midió 19,1 puntos de rating [...], quedando tercero entre los programas más vistos del día.”

1 Os grifos são nossos.

“Um buraco na calçada transforma-se em poça de água quando chove, obrigando os pedestres a andarem na rua.”

“As privatizações aumentaram a eficiência das empresas, tornando-as competitivas nos mercados.”

GERÚNDIO ADJETIVO

“Envió cuatro fardos, conteniendo veinte piezas de paño.” Este modo de hablar es uno de los más repugnantes galicismos que se cometen hoy día.

Bello / Cuervo 1945: 300

O segundo tópico que gera discussão na concepção gramatical é o uso adjetivo do gerúndio. Diferentes autores das duas línguas argumentam que esse emprego teria contaminado a língua por influência galicista.

A censura à função adjetiva, contudo, é mais comum nas gramáticas do espanhol. Em autores brasileiros aparece frequentemente essa função nas próprias definições de gerúndio. Ao seu respeito, Bechara (2006: 24) adverte que o gerúndio tem sido apontado como galicismo “porém, é antigo na língua este emprego”.

No que diz respeito à concepção gramatical do espanhol, descrições tradicionais condenam o uso do gerúndio com valor de *relativa restritiva*, aceitando apenas construções que possam ser lidas como *relativas explicativas*. O argumento baseia-se na ideia de que o gerúndio enuncia uma ação secundária do sujeito através da qual é desenvolvida, explicada, a oração principal. Segundo essa concepção, ao particularizar ou especificar o sujeito, o gerúndio perderia sua qualidade verbal e se transformaria em um adjetivo, o que tornaria o seu uso incorreto.

O critério das explicativas *corretas* e das restritivas *incorretas* também foi aplicado às construções com *haber*. O gerúndio é aceito em orações com o verbo em sentido locativo, como em “*Hay allí unos hombres pescando*”. Já nos casos em que esse verbo assume um valor *existencial*, não seria possível, segundo Caro (*apud*. Simões), construir uma oração gerundiva: **“Hay hombres creyendo en brujas*”. O autor argumenta que, no exemplo, *creyendo* não expressa ação concomitante a do verbo da oração principal, mas especifica *hombres*.

Um outro uso legítimo, para a gramática espanhola, ocorre quando o verbo principal é de percepção ou representação e o gerúndio se refere a seu complemento direto: “*He visto a tu*

hermano esperando el autobús”. Segundo Moliner (1998: 1522) esses casos devem ser interpretados como elipses do verbo *estar*.

A mesma autora (*Ibid.*: 1522) apresenta como outro uso correto aquele em que o gerúndio ocorre em substituição de um *adjetivo pouco usado*: “En oraciones como *la ropa está chorreando*, el gerundio es un verdadero atributo que responde a la pregunta *¿cómo está?* y sustituye propiamente a un adjetivo verbal no usual (chorreante).”

Já em relação a usos *incorretos* do gerúndio, é mencionado o *gerúndio adjetivo com função atributiva*. O exemplo apresentado por García Negroni (*Ibid.*: 270) é **“Juan descubrió una caja conteniendo joyas”*. O argumento utilizado pelos gramáticos para recusar esse tipo de construções refere-se ao acima mencionado paralelismo temporal que deve ocorrer entre os verbos da oração principal e da oração gerundiva. No exemplo, *contener joyas* reflete um estado de coisas temporalmente independente do ato de *descubrir*.

Voltando à análise do corpus, verifica-se um uso do gerúndio respeitoso da norma. No jornal argentino, não há praticamente ocorrências do gerúndio com função adjetiva. Ele só ocorre na seção judiciária:

“REQUISITOS: *Presentación de una nota en la oficina [...] solicitando la inscripción...*”

Já no jornal brasileiro, há vários casos do gerúndio adjetivo. Alguns deles:

“*Essa é a mesma razão por que conflitos envolvendo os sem-terra no interior do Brasil emocionam menos do que os que envolvem os sem-teto urbanos.*”

“*Para Luiza, a queda no número de fatalidades envolvendo crianças nos sete anos analisados é decorrente da...*”

“*Trinta dias depois, entregaram o material faltando as portas.*”

À GUIA DE CONCLUSÃO

Nosso trabalho originou-se com o objetivo de pesquisar a existência, no português, de um uso dos gerúndios fortemente condenado como ocorre no espanhol. A análise da bibliografia e do *corpus* é suficiente para mostrar, de início, que o português não condena o gerúndio adjetivo ou de posterioridade em sua tradição gramatical. Em uma linguagem *monitorada* como a da mídia são evitados, no ER, o gerúndio com ideia de futuro e em função adjetiva. No PB, todavia, encontramos esses usos. Ficou fora da nossa análise, contudo, a linguagem mais espontânea de outros registros, o que poderá ser alvo de uma próxima investigação.

Finalmente, gostaríamos de afirmar que, como estudantes de português e futuros professores da língua, pensamos que estudos de aspectos contrastivos são fundamentais em, pelo menos, dois sentidos. Em primeiro lugar, pela necessidade de conhecer as especificidades do português e do espanhol para nos aproximar da discursividade constitutiva da língua a ser ensinada. Em segundo lugar, para evitar uma posição puramente normativa no ensino da língua que possa levar o aluno a hipercorreções ou a evitar certos usos.

Há domínios em que, segundo as gramáticas, o gerúndio é legítimo. Nosso desafio será providenciar uma explicação da grande variedade de usos dessa forma (que excede amplamente as descritas em trabalhos normativistas) e das fundamentações de sua consideração como *corretas* ou *incorretas*. Nesse sentido é necessário frisar que

[...] a consciência gera responsabilidade. E é ao usuário da língua, ao falante/escrivente bom conhecedor das opções oferecidas pelo idioma, que caberá fazer a sua escolha, eleger as suas opções [...] O que não podemos é negar a ele o conhecimento de todas as opções possíveis. (Bagno 2001: 59)

BIBLIOGRAFIA

- Bagno, M. (2001): *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Bechara, E. (2006): *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Bello, A. / Cuervo, R. J. (1945): *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires: Ediciones Anaconda.
- Costa Pereira Jr, L. (2009): "O bom gerúndio". Em: *Língua Portuguesa*, 45, pp. 26-30.
- Costa Pereira Jr., L. (s/d): "O gerúndio é só pretexto". Em: <<http://revistalingua.uol.com.br/textos.asp?codigo=10887>> [Último acesso: 25-08-09].
- Cunha, C. / Cintra, L. (2001): *Nova gramática do Português contemporâneo*. 3ª ed. revista. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Fernández Lagunilla, M. (1999): "Las construcciones de gerundio". En: Bosque, I. / Demonte, V. (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 3443-3501.
- García Negroni, M. M. (coord.) (2006): *El arte de escribir bien en español*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Matte Bon, F. (1995): *Gramática comunicativa del español*. España: Edelsa.
- Moliner, M. (1998): *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Ribeiro, M. P. (2009): *Nova gramática aplicada da Língua Portuguesa. A construção dos sentidos*. 18ª edição. Rio de Janeiro: Metáfora Editora.
- Simões, J. (2007): "Sintaticização, discursivização e semanticização das orações de gerúndio no português brasileiro". Tese de doutorado. São Paulo: FFLCH / USP.

LOS MANUALES DE FLE CONTEXTUALIZADOS

TIPOS DE DISCURSOS, VOCES E IDEOLOGÍAS

Rosana Pasquale

Universidad Nacional de Luján / Universidad de Buenos Aires /
IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

rosanapasquale@gmail.com

El análisis de los manuales de lengua extranjera, es decir, de aquellas obras de carácter didáctico destinadas a la enseñanza-aprendizaje de un idioma determinado, puede realizarse desde varios enfoques (editoriales, didáctico-metodológicos, culturales, ideológicos, etc.), todos diferentes y complementarios. En esta ponencia, nos proponemos abordar el manual de Francés Lengua Extranjera (FLE) desde una perspectiva discursivo-ideológica (Bajtin 1977, 1984; Bronckart 1994, 1996; Souchon 1997; Cordier-Gauthier 2002).

Nuestro interés se centra en indagar qué tipos de discursos se han empleado, a través del tiempo, para inscribir una u otra posición ideológica (Althusser 2003; Ricoeur 1986; Van Dijk 2000, 2003) y cuáles fueron las voces (Authier 1982; Ducrot 1984; Mainguenaud 1991) que asumieron esos discursos y esas ideologías. Este estudio, que constituye uno de los ángulos de análisis abordado en la tesis de doctorado *Les manuels contextualisés de FLE en Argentine: aspects éditoriaux, didactiques, discursifs et idéologiques* (Pasquale 2009), se verá aquí limitado a un corpus de manuales contextualizados (seis) publicados en nuestro país entre 1893 y 1985.

ALGUNOS CONCEPTOS NODALES

Entre los conceptos teóricos de base para nuestro análisis situamos los de género y tipo de discurso. Definimos el género como un modelo de comunicación socialmente producido e intrínsecamente ligado a una situación particular de intercambio. Cada género discursivo es, entonces, un dispositivo de comunicación socio-históricamente construido, relativamente estable y, al mismo tiempo, susceptible de ser modificado y recreado. En cuanto a los tipos de discursos, los consideramos secuencias internas de unidades lingüísticas particulares.

De este modo, el concepto de manual al componer su obra debe confrontarse a la fusión de los dos tipos de discursos constitutivos del género manual: el discurso interactivo (plasmado

en prefacios y diálogos ficcionales) y el discurso teórico¹ (enunciación de reglas y de extractos literarios). El primero es, entonces, solidario con dos mundos específicos: el mundo “figurado”, el de los personajes y los acontecimientos y el mundo del “otro-destinatario” (docente/aprendiente), cuya atención es solicitada y del cual se espera una respuesta (adopción del manual o resolución de una consigna.). El discurso teórico, por su lado, busca presentar las informaciones como verdades autónomas e independientes de sus circunstancias materiales de producción. Además, está anclado en un mundo “no figurado”, el cual no convoca ni al productor ni al destinatario.

En lo que respecta a las voces presentes en los manuales, es claro que la polifonía es un fenómeno constitutivo en este género textual: los manuales están atravesados por voces diferentes, reales y ficcionales: las voces prescriptivas de los poderes públicos, las de los especialistas, las de los personajes de papel, las de literatos...que se actualizan en una profusión de textos de origen y de naturaleza diversos (textos didácticos, “auténticos”, literarios) y convergen en un todo heterogéneo y al mismo tiempo, coherente.

Con respecto a las ideologías, las definimos como discursos que construyen una concepción del mundo, propia a un grupo social determinado. Son, entonces, sistemas de creencias compartidas que, por un lado, se aplican a la interpretación del mundo y por otro, condicionan las prácticas sociales de los miembros del grupo de pertenencia. Es evidente que entre esas prácticas sociales, el discurso ocupa un lugar de privilegio ya que es el vehículo de adquisición, reproducción y transmisión de ideologías.

ANÁLISIS DE CASOS: TIPOS DE DISCURSOS, VOCES Y ANCLAJES IDEOLÓGICOS

Comencemos por el *Cours théorique et pratique de français* (CTPF) (Abeille 1893). Este manual no presenta discursos interactivos: en efecto, los discursos anclados en el universo real de los locutores –autor-conceptor/destinatarios– tales como los del prefacio, por ejemplo, están ausentes como así también los referidos al universo ficcional que sirven como de las situaciones de aprendizaje. Por el contrario, predomina en él el discurso teórico, en sus dos categorías: el empleado en la enunciación de las reglas y el discurso literario en tanto soporte del aprendizaje. Este último tipo de discurso, actualizado en “trozos selectos”, constituye un terreno fértil para la inscripción ideológica explícita por medio de la cual se rescatan los valores y creencias compartidos por el autor y su grupo de pertenencia, entre los cuales, los valores humanistas –lo bello, lo bueno y lo verdadero–, fundamento de la formación de la época. Esta ideología inscripta

1 El discurso interactivo es *implicado* con respecto a la situación de enunciación y *asociado*, con respecto al referente del discurso mientras que el discurso teórico es *autónomo* con respecto a la situación de enunciación y *asociado* con respecto al referente.

en el CTPF se podría caracterizar como una ideología *modernizante* (adopta valores modernos y se opone a los retrógrados) y *unanimista*, en la cual todos los sujetos deben alinearse detrás de los mismos valores (Dios, patria, familia, trabajo, etc.) que fundan la sociedad.

La polifonía del CTPF está representada por las voces reales de autores franceses y argentinos que se superponen a la voz muda del autor, es decir, a su conciencia. Los textos literarios materializan esas voces y son las “tribunas” desde las cuales la ideología se manifiesta.

En el *Manuel moderne du français parlé* (De Gourville 1930), el discurso interactivo está fuertemente representado: en el prefacio de la obra (primera persona del plural –nosotros de autor–, presencia del destinatario-alumno, etc.) y en los diálogos-ficcionales. Estos son llevados a cabo entre dos interlocutores (profesor/alumno) y refieren a objetos o personas presentes en la escena o a lo sumo, situadas en sus universos inmediatos. De esta manera, el diálogo ficcional hace las veces de “eco” de los diálogos situados y efectivamente realizados en la clase. En estos diálogos, el profesor ocupa la posición dominante explicitando así los vínculos socialmente determinados que mantiene con sus alumnos. Aquí se inscribe la ideología privilegiada.

Desde los términos afectivos hasta los más agresivos, el profesor encarna la ideología de la *autoridad* y de la *sumisión*: en efecto, los alumnos aparecen sometidos al paternalismo o a la agresión del profesor; sus posibilidades de reacción son nulas y cuando reaccionan es para adecuarse al orden establecido (a veces encarnado por el profesor y otras, por los padres): alumnos que cargan con deseos contrariados, con responsabilidades impuestas y con promesas pesadas son los prototipos de la ideología de la *sumisión*, que los moldea para que se plieguen dócilmente a los deseos y satisfacciones de los otros.

En el *Méthode pour l'enseignement du français* (Montarón 1938), el discurso interactivo está fuertemente presente en un breve prefacio (posicionamiento de la autora, referencias a los interlocutores, alumnos y docentes, tiempo y lugar de la producción, etc.). En cuanto a los discursos interactivos ficcionales, existen algunos diálogos que se asemejan más a un interrogatorio que a un intercambio, dada la ausencia de reformulaciones, repreguntas, etcétera. Por otra parte, se presentan algunas secuencias dialogadas bajo a rúbrica “*Conversation*”. Este apartado presenta diálogos mucho más “reales” que los anteriores y amplias secuencias narrativas/descriptivas. Es allí donde se focaliza una ideología manualizada de tipo *modernizante*.

Esta ideología, vehiculizada por voces reales y ficcionales, se plasma en múltiples referencias a los progresos de las ciudades, a los medios de transportes numerosos y modernos, a la ciencia y la técnica al servicio del hombre. Estos puntos no axiológicos sobre los cuales se fija la atención, se transforman rápidamente en valores de la modernidad.

En *Dialogues entre élèves* (Longchamps 1960), el discurso interactivo es fuertemente implicado tanto en el prefacio como en los diálogos didácticos: los personajes “hablan” solo de aquello

que ven, palpan o tienen en sus manos, lo cual hace que los diálogos se transformen en textos poco creíbles y artificiales donde el referente es aquello que todos tienen bajo sus ojos y sobre el cual no habría mucho para preguntar/responder.

El discurso teórico presenta pequeños cuadros de síntesis que, por medio de flechas, recuadros, etc., intentan promover en el alumno la conceptualización de las reglas. Los textos literarios insertos en las diferentes lecciones son extractos cuyos referentes se circunscriben a los temas tratados en la lección y en perfecta disociación de la situación de producción.

La realidad presentada es la del aula, con sus objetos y personajes cotidianos, sin matices, estereotipada y sin accidentes. Los personajes de los diálogos son el profesor y el alumno y hablan de la escuela, sus objetos e individualidades. Esta presentación es posible gracias a un empleo absolutamente denotado y referencial del lenguaje. Se omite entonces toda referencia a mundos extraescolares, no hay lugar para el conflicto o las variantes y se presenta una realidad uniforme. La ideología manualizada a través de los discursos interactivos, podría ser definida como una *ideología de conformidad a las reglas, de la homogeneidad y de la neutralidad*. En efecto, frente al orden, la ausencia de conflicto, la eliminación de toda disfunción, los sujetos “diseñados” conforme a lo que se espera de ellos, adoptan sin cuestionamientos el orden establecido.

En los dos últimos casos analizados, *Prenez a parole* (Eudeba 1974) y *Et voilà!* (Arcioni / Gabison 1985), el discurso interactivo plasmado en el prefacio es fuertemente implicado (mención a los autores, instituciones francesas y argentinas participantes, descripción de las condiciones sociolingüísticas del público, participación de un especialista, ubicado desde un lugar de “juez” que le permite elogiar “científicamente” al manual, etc.). En el primer manual, en los diálogos ficcionales, los personajes se alejan bastante de los modelos aparecidos en los manuales anteriores: se trata de “franceses” que escapan a la regla de la interlocución alumno-profesor. Estos personajes interactúan en situaciones diversas, no solo escolares, y pueden presentar alguna pequeña disfunción y desagrado, un conflicto, etcétera: estos diálogos son más reales que aquellos cuya realidad estaba dada por amalgama entre la situación vivida en la clase y la referida en el diálogo didáctico.

Las voces reales de los autores se mezclan con las voces ficcionales de los textos literarios o didácticos y con las voces sociales venidas de todas y de ninguna parte ya que la recreación de las situaciones de producción de los textos “auténticos” está ausente.

Ahora bien, desde el conjunto de los discursos, se privilegia la mirada “francesa” por sobre cualquier otra. La atención se detiene en rasgos de la civilización francesa (cenar a las 20 hs, ir de pesca el domingo, visitar castillos durante las vacaciones) e induce, por falta de matices y de variaciones, es decir, por la omisión, a la elaboración de un perfil de la sociedad francesa de tipo estereotipado. La ideología manualizada es entonces una ideología *universalista*, en la cual un caso particular deviene, como un todo uniforme, en el único caso de referencia y una mirada

unilateralmente dirigida a la cultura francesa y a sus rasgos distintivos crea una visión recortada en el marco de una ideología que se pretende instalar la *supremacía* de algunas culturas sobre otras.

A MANERA DE CIERRE

Analizar manuales de LE es analizar un género, tipos de discursos y voces que proyectan y reproducen muchas variables, entre ellas, la ideología dominante. Además de ver en el manual una progresión ordenada de conocimientos lingüístico-gramaticales e ilustraciones más o menos atractivas, sería deseable que los docentes de LE tuviéramos en cuenta que estos libros asumen una función social al actualizar las necesidades de ciertos grupos sociales de dar ciertas imágenes de sí mismos. Esto grupos, parafraseando a Ricoeur, interpretan la realidad y obturan otras miradas y todo ello por medio de discursos que merecen ser desentrañados.

BIBLIOGRAFÍA

- Abeille, L. (1893): *Cours théorique et pratique de français*. Buenos Aires: Imprenta de Martín Biedma.
- Adam, J.-M. (1990): *Eléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Lieja: Márdaga
- Adam, J.-M. (1999): *Linguistique textuelle. Des genres du discours aux textes*. París: Nathan Université.
- Althusser, L. (2003) [1969]: "Ideología y aparatos ideológicos del Estado". En: Zizek, S. (coord.): *Ideología: un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arcioni, E. / Gabisson, S. (1985): *Et voilà! / Méthode de français pour adolescents hispanophones*. Buenos Aires: Librería Hachette.
- Bajtin, M. (1977): *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. París: Editions du Seuil.
- Bajtin, M. (1984): *Esthétique de la création verbale*. México: Siglo XXI Editores.
- Bérard, E. (1995): "Faut-il contextualiser les manuels?". En: Vigner, G. / Pécheur, J. (eds.): *Méthodes et méthodologies. Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, número especial de enero, pp. 21-24.
- Bronckart, J.-P. (1994): *Le fonctionnement des discours*. Lausana: Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1996a): *Activité langagière, textes et discours*. Lausana: Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1996b): "L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme socio-discursif". En: *Le Français dans le Monde*, número especial, París.
- Cordier-Gauthier, C. (2002): "Les éléments constitutifs du discours du manuel". En: *ELA, 125*, París: Didier Erudition, pp. 25-36.

- De Gourville, H. (1930): *Manuel moderne du français parlé. La classe en français*. Buenos Aires: F. Crespillo Editor.
- Ducrot, O. (1972): *Le dire et le dit*. París: Hermann
- Eudeba (1974): *Prenez la parole. Diálogos en situación. Guía pedagógica del profesor*. Buenos Aires: Eudeba.
- Longchamps, A. (1961): *Dialogues entre élèves. Pour une méthode structurale*. Buenos Aires: Editorial Cesarini Hnos.
- Maingueneau, D. (1991): *L'énonciation en linguistique française*. París: Hachette.
- Montaron, J. (1938): *Méthode pour l'Enseignement du Français*. Buenos Aires: Ángel Estrada Editores.
- Pasquale, R. (2007): "La enseñanza del francés lengua extranjera a través de los manuales contextualizados: rupturas y continuidades". En: Klett, E. (dir.): *Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria Editora, pp. 81-91.
- Pasquale, R. (2009): "Les manuels contextualisés en Argentine: aspects éditoriaux, didactiques, discursifs et idéologiques". Tesis de doctorado, inédita.
- Peytard, J. (1995): *Mikhail Bakhtine. Dialogisme et analyse du discours*. Bertrand-Lacoste, colección Références.
- Ricoeur, P. (1986): *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II*. París: Editions du Seuil.
- Souchon, M. (1997): "La lecture-compréhension de textes: aspects théoriques et didactiques". En: *Revue de la SAPFESU*, número especial, Buenos Aires.
- Todorov, T. (1981): *Mikhail Bakhtine. Le principe dialogique*. París: Editions du Seuil.
- Van Dijk, T. (2000): *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2003): *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.

POÉTICA DE LA TRADUCCIÓN

HENRI MESCHONNIC Y LA SUBJETIVACIÓN DEL LENGUAJE EN EL DISCURSO

Violeta Percia

Universidad de Buenos Aires / CONICET

violeta.percia@gmail.com

Henri Meschonnic teorizó sobre la traducción en tanto práctica no autónoma, ligada a la poética y a una crítica de la teoría del lenguaje.

Interrogaremos algunos de sus principios —e implicancias y criterios para una poética del traducir— a partir de la noción de sujeto, desde la perspectiva de los “Postulados de la lingüística” de Deleuze / Guattari.

Situaremos la importancia que tiene la poética —posibilidad y necesidad de una crítica del signo y de la historicidad radical de los valores— en la necesidad de pensar en su co-pertenencia, poética, ética y política. Pensamiento de la multiplicidad contra el dualismo del signo, Meschonnic propone una teoría de lo continuo del lenguaje (continuo entre cuerpo y lenguaje, lengua y literatura, lengua y cultura, que el signo se encarga de discontinuar al sostener dicotomías como forma/contenido, sonido/sentido, significante/significado, la voz/lo escrito, fenómenos y palabras) a partir de la noción de ritmo (no en su acepción platónica, sino como organización del movimiento de la palabra en la escritura y sistema de una subjetivación generalizada; organización de un discurso por un sujeto y de un sujeto por su discurso, y no ya del sonido o la forma). Si el ritmo reconoce empíricamente la organización del continuo en el lenguaje, el binarismo del signo no tiene pertinencia en los límites del discurso. No hay más sonido y sentido, doble articulación del lenguaje, sino significantes (término que cambia de sentido ya que no se opone al de significado). El discurso se realiza en una semántica sin semiótica, rítmica y prosódica. Una física del lenguaje. Sin olvidar la continuidad entre voz y cuerpo en el hablar.

No se trata de traducir de una lengua a otra, sino de traducir discursos en una lengua a otra. La subjetivación del lenguaje en un discurso. No eso que las palabras dicen, sino lo que hacen con el lenguaje.

Rechazando la discontinuidad entre significante y significado y toda jerarquía en detrimento del significante, Meschonnic apunta que se traduce de significante a significante (no por eso es un

formalismo ya que se trata de reencontrar una actividad constitutiva de un sujeto, y si la ética es eso que hace al sujeto, traducir es una ética).

La importancia de la traducción como laboratorio de la literatura se da al mismo nivel que la de las obras llamadas originales (pues debe hacerse en función del ritmo y prosodia).

Para la poética el sujeto no se sitúa ni en la psicología de la conciencia ni en el signo (el sentido). Es la unidad del recitativo por la cual un sistema de discurso es una prosodia personal y no un hecho de signos. El sujeto del poema es el recitativo que oímos, subjetivación máxima del lenguaje a leer por el valor, y no se confunde con el pronombre personal.

El ser poético es el ser reflexivo del discurso, el volverse sobre sí; el ser crítico del lenguaje en el lenguaje, el sujeto que habla y piensa en el lenguaje.

Si el poema es el fracaso del signo, el nacimiento de modos de significar, invención de historicidad radical de maneras de decir, sentir, entenderse a sí y a los otros, la poética consiste en reconocerlas y es la crítica de la historicidad de los valores. “Es por eso que traducir, retraducir, es su campo de experiencia, y de verificación” (Meschonnic 1995a: 16-17).

La historicidad no es el historicismo —las condiciones de producción del sentido— sino que significa a la vez esas condiciones y la capacidad de transformarlas, de tal modo que esa transformación —que es la actividad del sujeto— se comunica indefinidamente a otros sujetos que por esa transformación devienen sujetos. En lugar del sentido como totalidad, la historicidad hace de los sentidos un infinito: hace descubrir el infinito de los sentidos. Mientras el modelo del signo es ahistórico —esquema trascendente al sujeto en tanto organización de eso que es inmóvil—, el ritmo es la organización de eso que está en movimiento.

Lo poético no es una diferencia o margen con respecto a una norma; sino grados en la organización del sistema del discurso de un sujeto: “[...] el poema es tan ordinario como vos y como yo. Tus gestos, tu cuerpo, tu voz” (Meschonnic 1995: 112). Por el poema y el ritmo se comprende un aspecto del lenguaje y el sujeto que el signo no comprende porque para él el poema es extraordinario. El signo no es la naturaleza del lenguaje, es un paradigma del modelo cultural de la identidad que rechaza la alteridad; provoca el efecto de que se trata de traducir el contenido. Pero fracasa delante del poema en el inencontrable límite entre el cuerpo y lo escrito.

La prosodia pronuncia el sujeto: lo ínfimo, lo incierto, lo inapercibido. Esta relación entre prosodia y sujeto, de la cual la poética es la escucha, supone inseparables una poética y una ética del sujeto. Todo eso que adviene al sujeto adviene a su lenguaje. Una política del ritmo significa una política del sujeto, una parábola de la alteridad por la relación con la especificidad, a diferencia de la política del signo (borramiento del sujeto por la oposición entre el individuo y lo social).

Hay además una actividad-pasividad del lector-auditor: sufrir el poema, su actividad de significancia. El poema es también alegoría del no-comprender en el comprender, recomienzo indefinido de un hacer en el lenguaje por la indisolubilidad entre lo recitado y el recitativo (atención hacia los acentos, blancos, silencios; la música y la voz). Eso que la traducción debe escuchar y dejar abierto.

La confrontación de estos postulados con los de Deleuze / Guattari por la noción de sujeto refleja un problema que Meschonnic no considera, el del saber y el poder al nivel no solo del discurso (y la teoría) sino de la lengua. Si ambas teorías buscan superar el esquema dual del signo –su trasfondo de normalización e incompreensión de la cuestión del sentido–, la noción de sujeto plantea la necesidad de nuevas funciones y variables que expliquen ese rumor del que se extrae nuestra voz. El problema de ser hablado por la lengua.

La dificultad de la noción sujeto es que supone la unidad de un Yo como determinación del tiempo y un mí como determinación del espacio (función de universalización y de individualización).

Si el *continuum* del lenguaje por el ritmo y las prosodias no se contradice con la teoría de Deleuze / Guattari, la noción de sujeto podría repensarse por la de singularización que desplaza las de universalización e individualización.

Nociones como *agenciamiento* y *dispositivo* indican una emisión y distribución de singularidades. Se trata de una tirada de dados: un campo trascendental (no trascendente) sin sujeto, donde la vida misma y cada gesto tienen su fuerza de acción, fuga, captura o sentido. Contra todo personalismo psicológico o lingüístico, se propone una tercera y hasta una cuarta persona singular (la no-persona o el Él en quien reconocemos o no a nuestra comunidad mejor que en los trueques vacíos entre un Yo-Tú) que es lo múltiple, la multiplicidad (no refiere a ningún sujeto como unidad preliminar, sino a la historia, la vida y sus emplazamientos).

Según Deleuze / Guattari el lenguaje no informa ni comunica, da órdenes. La consigna es una función-lenguaje (relación inmanente entre enunciados y actos al nivel de la lengua). La relación entre los actos inmanentes al lenguaje –que son *lo expresado* de un enunciado– y los enunciados es interna, no de identidad, sino de redundancia. Implica un veredicto –imposición de coordenadas semióticas y de lo que debe ser observado y retenido– a lo que se debe responder haciendo que la vida actúe y cree.

El enunciado no está en relación con un significante o la enunciación con un sujeto (relación externa que cierra a la lengua en sí misma). Sino con consignas (conjunto de las *transformaciones incorporales* que tienen lugar en una sociedad determinada y que se atribuyen a los cuerpos de esa sociedad, internas a la lengua e inaccesible según las categorías o determinaciones lingüísticas).

El carácter social de la enunciación –intrínsecamente fundado– remite a *agenciamientos colectivos* que no se confunden con el lenguaje pero son su condición, sin los cuales sería pura virtualidad. Un agenciamiento de enunciación no habla *de las cosas*, sino que habla *desde los*

*mis*mos estados de cosas o de contenido. Expresando un atributo no corporal y atribuyéndolo a un cuerpo, no se representa ni refiere, se *interviene*: es un acto de lenguaje.

Los enunciados remiten a un discurso indirecto (presencia de un enunciado transmitido en el enunciado transmisor, de una consigna en la palabra; todas las voces presentes en una voz, las lenguas en una lengua). El discurso directo –desmembramiento del agenciamiento colectivo– depende de un agenciamiento de enunciación que no está dado en mi conciencia ni depende de mis determinaciones sociales y que reúne regímenes de signos diferentes. Escribir es sacar a la luz ese agenciamiento del inconciente, seleccionar las voces de las que extraigo algo que llamo yo. YO es una consigna.

La historia en tanto multiplicidades –vínculo entre el singular, el plural, el neutro y la repetición– rechaza a la vez la forma de una conciencia o de un sujeto y el sin-fondo de un abismo indiferenciado. Lo que habla de la historia es el enunciado.

Lo primero es un SE HABLA. La condición del enunciado es el *existe lenguaje* o el *ser-lenguaje*. El yo no designa un universal, sino un conjunto de posiciones singulares adoptadas en un Se habla-Se ve, Se hace frente, Se vive.

La máquina abstracta de la lengua no es un conjunto sincrónico de constantes y los contenidos arbitrariamente una referencia; se define como el diagrama de los agenciamientos. Los rasgos no distintivos, pragmáticos, estilísticos, prosódicos, no solo son variables omnipresentes, sobrelineales y *suprasegmentarios*, sino que ponen todos los elementos de la lengua en variación continua. No son rasgos secundarios, son otro tratamiento de la lengua.

Ahora bien, los efectos de teoría y práctica de la poética del sujeto de Meschonnic sobre el traducir (señalamiento de lo continuo del discurso por el ritmo y la prosodia) y la necesidad de traducir eso que las palabras muestran pero no dicen, eso que hacen, no son contradictorios con la insuficiencia de la noción de sujeto que muestra la teoría de los agenciamientos.

Se trata sin embargo de una discusión epistemológica y ontológica que no es menor para la práctica del traductor en poesía, y que refuerza la importancia del hacer del poema. Si la traducción es hacer escuchar la fuerza del lenguaje que “lleva y se lleva el sentido” (Meschonnic 1999: 53) y la escucha se sitúa en la física del lenguaje: el lugar de las palabras, esquema dinámico de frases, todo el juego de resonancias y *rumiages* del texto: la espacialidad, sus procesos, lo preformativo del lenguaje; habrá que estar atento a esa multiplicidad, a ese *ser lenguaje*, que habla y me habla, para no allanar sus emplazamientos, ni posibles mecanismos de fuga (eso que se hace con el lenguaje). Allí se juega la posibilidad de crear una lengua propia (tanto en la lengua de partida como en la de llegada). En la traducción, no podemos, cuanto menos, prestarle una escucha a estos emplazamientos, puesto que de eso se trata la escritura.

BIBLIOGRAFÍA

- Deleuze, G. / Guattari, F. (2002): “Postulados de la lingüística”. En: *Mil Mesetas*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2003): *Foucault*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. (1995): “La inmanencia: una vida”. En: *Philosophie*, 47. París: Minuit.
- Meschonnic, H. (1995a): *Politique du Ritme. Politique du sujet*. París: Verdier.
- Meschonnic, H. (1995b): “Traduire ce que les mots ne disent pas, mais ce qu’ils font”. En: *Meta: Journal des traducteurs / Meta: Translators’ Journal*, 40, 3, pp. 514-517.
- Meschonnic, H. (1999): *Poétique du traduire*. París: Verdier.

LA ENSEÑANZA DE GRAMÁTICA EN CONTEXTO

UNA NECESIDAD PEDAGÓGICA

María Lelia Pico

Universidad Nacional de Tucumán

leliapb@tucbbs.com.ar

INTRODUCCIÓN

La escritura de ensayos argumentativos es un problema serio para los alumnos de Lengua Inglesa IV del Profesorado y Licenciatura en Inglés, Universidad Nacional de Tucumán. En un intento por encontrar soluciones a este problema se llevó a cabo un experimento partiendo de la siguiente hipótesis: el entrenamiento de la escritura de ensayos argumentativos en lengua materna, junto al análisis de sus similitudes y diferencias con la lengua extranjera, podrían mejorar la escritura en lengua extranjera en las áreas de formato, contenido y coherencia¹.

En la hipótesis el área gramatical no fue tomada en cuenta como una variable determinante en el desarrollo de la competencia escrituraria por considerar que el conocimiento previo de los alumnos era suficiente, y que no se vería afectado por el tratamiento. Sorpresivamente, se encontró que la cantidad de errores gramaticales cometidos por el grupo de control en el post-test había ascendido considerablemente. Este trabajo describe los errores gramaticales encontrados en los ensayos, intenta encontrar posibles causas y brinda sugerencias pedagógicas.

PROBLEMA

El problema descripto no afecta solamente a los estudiantes de lenguas extranjeras. A pesar de los conocimientos adquiridos en los niveles primario y secundario, diversos estudios realizados en la Argentina (Sanséau 2003; Padilla de Zerdán 2002, 2005; Marucco 2004) muestran que los textos argumentativos escritos por alumnos universitarios en lengua materna presentan orga-

¹ El presente trabajo se desprende de un trabajo de investigación llevado a cabo para elaborar una tesis de Maestría, recientemente aprobada, en el marco de la Maestría en Inglés, Orientación Lingüística Aplicada en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

nización inadecuada de ideas, falta de coherencia, cohesión y soporte lógico en los argumentos que intentan justificar sus opiniones, entre los errores más comunes.

¿Pueden estas dificultades presentes en lengua materna (L1) afectar la producción escrita en lengua extranjera (L2)? Diferentes estudios demostraron que existe una relación directa entre niveles avanzados de alfabetismo en L1 y mejores producciones escritas en L2 (Krashen 1985; Cumming 1989 en Beare 2002).

LA ESCRITURA EN LENGUA EXTRANJERA

Escribir bien es un concepto que varía según la situación retórica en el que se utiliza, aunque se podría decir que un buen escrito debe ajustarse a las convenciones de la gramática, que es un elemento importante en la enseñanza de una lengua extranjera.

Hasta los 70 la corrección de errores y la enseñanza de la gramática eran los elementos esenciales en la enseñanza de una lengua extranjera. Luego se comenzó a enfatizar el rol de los escritores y de los procesos por los que pasaban para producir textos escritos y en los ochenta la escritura en lengua extranjera comenzó a emerger como un área particular. Desde entonces han surgido diferentes teorías, cada una centrando la atención en elementos diferentes, tales como:

- Escritura como producto: escribir en una lengua extranjera involucra conocimiento lingüístico, vocabulario, estructuras sintácticas apropiadas y uso adecuado de elementos cohesivos.
- Escritura como proceso: el escritor es un productor independiente de textos que debe desarrollar habilidades para definir un problema, planificar ideas, proponer y evaluar soluciones.
- Escritura como género: la escritura va más allá de las formas, el contenido o los procesos. Es “una actividad social, que se lleva a cabo en etapas y orientada a un fin” (Martin 1992: 505).

METODOLOGÍA

Los participantes en este estudio fueron 49 estudiantes de cuarto año del Profesorado y Licenciatura en Inglés en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, cuyas edades oscilaban entre los 21 y 31 años.

Todos los alumnos asistieron a clases sobre escritura de ensayos argumentativos. Se analizaron diversos modelos, prestando especial atención a la introducción y conclusión, organización

de ideas relevantes y coherentes, uso adecuado de vocabulario y uso correcto de estructuras sintácticas.

Posteriormente los alumnos asistieron a clases sobre ensayos de opinión en las que se enfatizaron temas tales como presentación de la opinión del autor, su justificación, contra-argumentos y conclusión pertinente, uso adecuado de tiempos verbales, vocabulario, estructuras gramaticales y conectores. Los alumnos escribieron un ensayo de opinión (pre-test).

Luego el grupo se dividió aleatoriamente en dos subgrupos. El grupo de control asistió a clases en inglés en las que se continuó analizando modelos auténticos de textos argumentativos. En las clases en español a la que asistió el grupo experimental se trabajó con textos argumentativos en lengua materna².

Luego del tratamiento ambos grupos escribieron otro ensayo (post-test). Para su evaluación se siguió la tabla de evaluación analítica de Hyland (2003: 243-244) con ciertas modificaciones. Los alumnos fueron evaluados en tres áreas: *Formato y organización* (inclusión de elementos típicos del género en cuestión y conciencia de la posible audiencia); *Contenido y coherencia* (inclusión de información relevante, argumentos lógicamente justificados y uso efectivo de elementos de transición); *Gramática y vocabulario* (uso de variedad de oraciones con pocos errores en tiempos verbales, artículos, pronombres, preposiciones y uso de vocabulario adecuado en relación al tema y al registro)³.

Las tres áreas fueron tenidas en cuenta para la nota general (Aprobado / Desaprobado). Sin embargo, el área 3 no se incluyó en la hipótesis ya que está íntimamente relacionada al nivel logrado por los alumnos en la lengua extranjera y no se vería afectado por una instrucción más detallada en la lengua materna. Pero al analizar los ensayos se encontraron resultados inesperados en el área mencionada.

ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

En primer lugar se compararon los resultados generales (Aprobado / Desaprobado) logrados en el área 3 por el grupo experimental y por el grupo de control en el pre y post test. Los resultados se representaron por medio de gráficos de barra.

El grupo experimental evidenció una importante mejora en esta área. El 80% de los alumnos la aprobaron en el pre-test y el 92% aprobó el post-test. En el grupo de control, si bien un im-

2 Las clases estuvieron a cargo de una Profesora de Letras a cargo del Taller de Comprensión y Producción Textual, cursado por alumnos de primer año del Profesorado en Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

3 Las notas variaban entre 1 y 10, siendo 6 la nota requerida por la cátedra para aprobar.

portante porcentaje aprobó el pre-test (83%), solo el 71% de los alumnos aprobó el post-test. Dicho resultado fue inesperado, ya que se supone que los alumnos que llegan a cursar Lengua Inglesa IV ya cuentan con una importante base teórica y práctica en el área de Gramática⁴ (Gráficos 1 y 2).

Gráfico 1. Grupo experimental

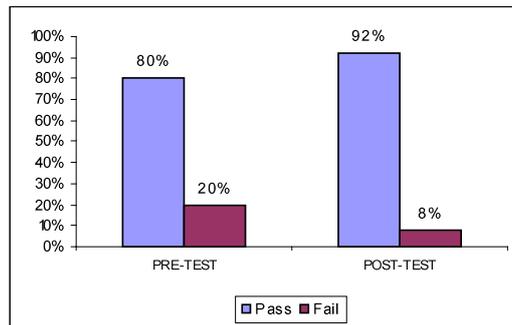
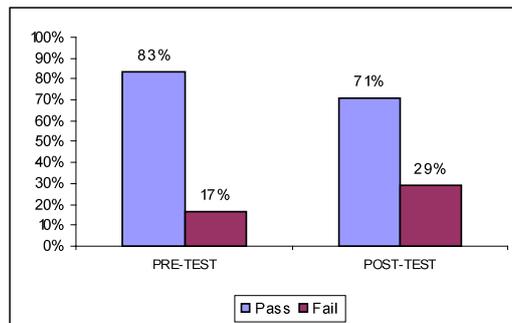


Gráfico 2. Grupo de control



⁴ Para poder cursar Lengua Inglesa IV los alumnos deben haber cursado y aprobado Gramática Inglesa I y Gramática Inglesa II.

Luego se realizó una prueba *t* de muestras pareadas para determinar si había diferencias estadísticamente significativas entre el pre- y post-test en cada una de las áreas evaluadas[□]. La siguiente tabla resume la diferencia entre valor *t* crítico (Walpole / Myers 1992) y el valor *t* estadístico obtenido en el experimento para el área 3.

	Grupo de control	Grupo experimental
Valor <i>t</i> crítico	-1.714	-1.711
Área 3	.510	-3.231

DESCRIPCIÓN DE LOS ERRORES

Sommers (1982 en Carlinio 2006) y Weigle (2005) comentan que los estudiantes tienden a revisar errores locales (a nivel de la oración) pero no errores globales (contenido y organización). Posiblemente esto es lo que se encontró en el pre-test de ambos grupos. Los estudiantes prestaron más atención a la forma que al contenido y lograron buenas notas en el área.

Sin embargo, se encontraron errores gramaticales, generalmente causados por interferencia con la lengua materna (Reid en Byrd / Reid 1998). Los errores más comunes eran⁵:

Errores	Ejemplo
1) mal uso o falta de preposiciones	<i>...and explain ^ them...</i>
2) mal uso o falta de artículos	<i>.. to overcome such ^ crisis...</i>
3) mal uso de la forma comparativa/superlativa de adjetivos y / o adverbios	<i>But what is <u>worst</u>...</i>
4) errores en concordancia	<i>...anybody who <u>have</u> a relative.</i>
5) tiempo verbal equivocado o inadecuado	<i>It is time that public opinion <u>reviews</u>...</i>
6) selección inadecuada de vocabulario	<i>...bullying or even the <u>dead</u> of...</i>
7) orden de las palabras	<i>...the first reason <u>above</u> mentioned...</i>
8) uso equivocado de la voz pasiva	<i>...the pressure <u>exert</u> by...</i>

5 Por cuestiones de espacio solo se incluye un ejemplo de cada error encontrado.

9) mal uso de signos de puntuación	<i>Although the reasons are <u>many...</u>: it has been proved...</i>
10) pronombres relativos equivocados	<i>In this new era, <u>where</u>...</i>
11) sintaxis equivocada	<i>...open to <u>new experiences never before possible</u>...</i>

Se encontraron pocos errores relacionados con el mal uso de signos de puntuación y ningún error en el uso de pronombres relativos. Los otros errores encontrados eran similares a los identificados en el pre-test pero en mayor cantidad y además se encontraron errores nuevos:

Errores	Ejemplo
1) doble sujeto	<i>...<u>values</u> <u>which they</u> are becoming...</i>
2) construcción infinitiva incorrecta	<i>...each of them wants ^ be unique</i>
3) falta de sujeto	<i>In Argentina ^ is very common to ...</i>

Los escritores inexpertos revisan sus trabajos menos que los expertos y cuando lo hacen, generalmente se enfocan en la identificación de errores superficiales (Perl 1979; Flower / Hayes 1981 en Raimés 1985). Los cambios que incluyen están más relacionados con la forma que con el contenido. Sin embargo el grupo de control evidenció un aumento considerable de errores relacionados con el área 3 en el post-test. Una posible explicación podría ser que los docentes generalmente nos enfocamos en el contenido y damos la forma por sabida.

¿Por qué tantos errores en el área de gramática? Una explicación posible es el hecho de que muchos docentes enseñan gramática pero a través de tareas que no están relacionadas a la escritura posterior o bien como tarea suplementaria para corregir errores repetidos. Para los estudiantes es difícil establecer relaciones entre la gramática que estudian y los significados que los distintos elementos de esa gramática expresan en el contexto de un género particular.

IMPLICANCIAS PEDAGÓGICAS

“Los docentes de lenguas deberían enseñar gramática con un propósito, inmersa en contextos relevantes” (Hyland 2007: 69). Los resultados de este trabajo mostraron que hay una urgente necesidad de combinar gramática con contexto.

¿Cómo lograrlo? Lock (1996) sugiere que la enseñanza de la gramática debe integrarse a la enseñanza de las cuatro habilidades básicas: lectura, escritura, escucha y habla. La gramática debería

verse como un medio que facilita la comunicación en todas sus formas, no como un área aislada de estudio. Byrd (1998 en Byrd y Reid 1998) aconseja que los docentes debieran ayudar a sus estudiantes a reconocer las diferentes formas en que se usa una lengua según las distintas materias que cursan, desarrollando no solo el idioma (inglés) sino también la habilidad de pensar cómo usar sus habilidades del idioma para satisfacer los diversos requerimientos académicos. También explica la importancia del uso de textos auténticos y de la realización de tareas de escritura auténticas que les permitan a los alumnos aprender las características típicas de los diferentes tipos de discurso.

CONCLUSIÓN

En un intento por encontrar soluciones al problema de la escritura de ensayos argumentativos en lengua extranjera a nivel universitario se llevó a cabo el experimento presentado en este trabajo. Si bien el área gramatical no fue tomada en cuenta en la hipótesis como una variable determinante en el desarrollo de la competencia escrituraria, se encontró que la cantidad de errores gramaticales cometidos por el grupo de control en el post-test había ascendido en forma considerable, especialmente en relación al uso de preposiciones, tiempos verbales, formas comparativas y superlativas de adjetivos, construcciones en voz pasiva, orden de palabras y sintaxis.

Si la gramática se considera “un componente esencial de toda comunicación –un grupo de recursos lingüísticos del cual hablantes nativos y no nativos de una lengua seleccionan formas basadas en la adecuación de significado, audiencia y demandas textuales– entonces la gramática y la escritura son inseparables” (Frodesen & Holten 2003: 157).

Según Ferris (2005: 9) “la exactitud léxica, morfológica y sintáctica de los estudiantes es importante porque la falta de exactitud puede tanto interferir con la comprensión del mensaje (o ideas) como llevar a considerar a los estudiantes como usuarios inadecuados de la lengua”. Sin embargo esta exactitud no es suficiente a menos que vaya acompañada de una enseñanza de gramática en contexto y apuntando a un fin comunicativo que involucre un propósito por parte del autor y tenga en cuenta las necesidades y expectativas de la audiencia (Byrd y Reid 1998: 119).

BIBLIOGRAFÍA

- Beare, S. (2002): “Writing strategies: Differences in L1 and L2 writing”. En: <<http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/paper.aspx?resourceid=1292>> [Último acceso: 20-5-2006].
- Byrd, P. / Reid, J. (1998): *Grammar in the composition classroom – Essays on teaching ESL for college-bound students*. Estados Unidos: Heinle & Heinle Publishers.

- Carlino, P. (2004): "Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones". En: *Textos en Contexto*, 6. Argentina: Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida, pp. 5-21.
- Carlino, P. (2006): *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferris, D. (2005). *Treatment of Error in Second Language Writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Frodesen, J. / Holten, C. (2003): "Grammar and the ESL writing class". En: Kroll, B. (ed.): *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 141-161.
- Grabe, W. / Kaplan, R. (1996): *Theory and Practice of Writing – An Applied Linguistic Perspective*. Reino Unido: Pearson Education Limited.
- Hyland, K. (2003): *Second Language Writing*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2007): *Genre and Second Language Writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Krashen, S. (1985): "Does Bilingual Education Delay the Acquisition of English?" En: *Inquiries and Insights*. Englewood Cliffs, NJ: Alemany Press, pp. 69-85.
- Kroll, B. (ed.) (2003): *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lock, G. (1996): *Functional English Grammar- An Introduction for Second Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marinkovich, J. (2003): "Los componentes de la argumentación escrita en textos generados en el aula". En: *Actas del Congreso Internacional La Argumentación*. Buenos Aires: UBA.
- Marucco, M. (2004): "Aprender a enseñar a escribir en la universidad". En: *Textos en Contexto*, 6. Argentina: Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida, pp. 61-76.
- Padilla de Zerdán, C. (2002): "Procesos de producción argumentativa escrita en ingresantes universitarios". En: *IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Córdoba: CIL / Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Padilla de Zerdán, C. (2005): "Exposición/Explicación y argumentación en el discurso académico escrito del español". En: Vázquez, G. (coord.): *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Serie Recursos. Volumen 6 Español Lengua Extranjera. España: Editorial Edinumen, pp. 113-134.
- Parra, M. (1991): "La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del español en el nivel universitario. Planteamientos teóricos". En: *Forma y Función*, 5. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lingüística, pp. 47-64.
- Raimés, A. (1985): "What Unskilled ESL Students do as they Write: A Classroom Study of Composing". En: *TESOL QUARTERLY*, 19, 2, pp. 229-258.
- Sanséau, M. (2003): "Desarrollo del discurso argumentativo, llave de entrada al mundo académico". En: *Actas del Congreso Internacional La Argumentación*. Buenos Aires: UBA, pp. 839-846.
- Weigle, S. (2005): *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

PANORAMA ACTUAL DE LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA INICIAL DEL TRADUCTORADO DE INGLÉS

María Cristina Pinto

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

mcpinto@fibertel.com.ar

INTRODUCCIÓN

A pesar de ser una tarea muy antigua, las primeras reflexiones sobre la traducción, al menos en Occidente, datan del siglo I a. C. Más de veinte siglos transcurrieron hasta que James Holmes esbozó el primer mapa de la traducción como disciplina de estudios. A fines del siglo pasado fuimos testigos del importante surgimiento de carreras de traducción en universidades de todo el mundo. Y en los últimos veinte años, asistimos a una explosión de teorías e investigaciones sobre la materia. Sin embargo, por lo menos en el área del traductorado de inglés, en nuestro país los Estudios de Traducción parecen no haber obtenido carta de ciudadanía como disciplina autónoma que describe y explica la traducción en sus tres aspectos: teórico, histórico y aplicado. En este trabajo puse a prueba esta hipótesis y, para este fin, analicé el estado actual de la enseñanza teórica¹ en los dos primeros años del traductorado de inglés del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, comparando los programas de sus siete cursos y haciendo una encuesta a los profesores que los dictan. De esta manera, pude determinar el grado de inclusión de la teoría en la enseñanza de la traducción general: los contenidos teóricos básicos, la metodología empleada, la postura del docente y la reacción del alumno respecto de estas enseñanzas. Además, los resultados de esta indagación me ayudaron a conocer más cabalmente el bagaje con el que llegan los estudiantes a tercer año y, en especial, qué contenidos teóricos necesitan incorporar al iniciar Traducción Literaria I, materia que dicto en dos de los tres cursos de esta casa de estudios.

¹ En este trabajo se utilizarán las denominaciones Estudios de la Traducción y Teoría de la Traducción de manera indistinta.

COMPARACIÓN DE PROGRAMAS

Los objetivos

En primer término, analicé el lugar que ocupa la teoría de la traducción en los objetivos, generales y específicos, de los programas de los cuatro cursos de Traducción I y los tres cursos de Traducción II.

Todo programa surge de las previsiones sistemáticas acerca de qué y cómo debe realizarse el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, para alcanzar determinados objetivos. Supone, entonces, un ordenamiento, tanto para fijar las prioridades (qué se incluye y en qué orden) como para establecer una organización determinada que permita alcanzarlas. Implica, por lo tanto, acciones de selección y organización.

En el caso de los programas de Traducción I, pude observar que en tres de los cuatro cursos se incluyó explícitamente, dentro de los objetivos generales, el estudio de la teoría, de la siguiente manera. En uno de los programas ocupa el primer lugar: “[...] que el alumno adquiera un marco teórico que le permita el análisis, la abstracción y la sistematización de los recursos lingüísticos y no lingüísticos con que resolver los problemas de traducción”. En dos de ellos aparece como segundo objetivo general que el alumno “[...] adquiera un sólido marco teórico que sirva de sustento al fenómeno de la traducción”, es decir, de manera más general, pero con el refuerzo del adjetivo que subraya el peso que tiene en la materia y la idea de apoyo o base necesaria para traducir. En el cuarto caso, en los objetivos generales se observa una referencia indirecta: “[...] que el alumno desarrolle espíritu crítico a partir de la comparación de diversas versiones traducidas [...] a fin de que aprenda a fundamentar los aciertos y problemas planteados en cada una de dichas versiones y pueda criticar sus propias traducciones”.

En dos de estos cuatro programas el estudio teórico se hace evidente en la descripción de los objetivos específicos: “[...] que el estudiante analice con rigor sus propias traducciones sobre la base de los conocimientos teóricos adquiridos” o “[...] que pueda apoyarse en conceptos básicos de teoría de la traducción para aplicarlos a la práctica”.

La lectura de los tres programas de Traducción II arrojó el siguiente resultado: en uno de los programas, el quinto (y último) objetivo es “[...] despertar en los alumnos el interés por la lectura de textos teóricos sobre lenguaje y traducción, de modo tal que perciban la traducción como una actividad cultural en la que se ponen en juego valores e ideologías y al traductor como un actor social cuya tarea tiene una incidencia directa en el funcionamiento de la cultura en la que se inscriben los textos”. Aquí resulta obvia una clara definición por la vertiente sociocultural e ideológica sostenida por Berman y Venuti, entre otros, que no se observa en los programas restantes.

El segundo programa inicia su fundamentación subrayando que se profundizarán las nociones teóricas adquiridas en Traducción I; sin embargo, no encontré ninguna mención a la teoría, en los objetivos generales, y solo una única mención, que ocupa el penúltimo lugar, entre los objetivos específicos, referida a las técnicas y estrategias de traducción.

El tercer programa no incluye a la teoría ni en sus objetivos generales ni específicos, a pesar de que el profesor mencionó en la encuesta que “[...] la teoría debe desarrollar en el estudiante los criterios básicos para tomar decisiones a la hora de traducir”.

Los contenidos básicos y la bibliografía

A continuación analicé cómo se plasmaban esos objetivos en contenidos concretos. Dos de los cuatro programas de Traducción I coinciden en presentar distintas definiciones sobre la traducción y su clasificación en tipos, una brevísima historia de la traducción, nociones de la teoría interpretativa, la traducción como proceso y como resultado, técnicas directas e indirectas. En los otros dos programas los contenidos son coincidentes, si bien no se especifica ninguna bibliografía específica para cada uno de ellos.

En el caso de Traducción II, hay coincidencia con respecto a la profundización de la enseñanza de las técnicas de traducción y a la enseñanza de algunas nociones fundamentales, como el concepto de fidelidad y de equivalencia. A esto se le agregan algunos temas propios de las Estructuras Comparadas, del Análisis del Discurso o de la Lingüística en general, que los profesores deben adelantar, dado que estas materias se cursan posteriormente en la carrera; me refiero a temas como los rasgos distintivos de cada idioma, las interferencias lingüísticas, el análisis del discurso como método de lectura previa a la traducción, entre otros.

Solo en uno de los tres programas se incluyen ciertos textos de la historia de la traducción, además de los estudios sociolingüísticos y culturales a los que adscribe esa única cátedra.

Existe, tanto en el primer como en el segundo año de estudios, un tronco común bibliográfico que todos comparten: Newmark, García Yebra, Vázquez Ayora, López Guix-Minett Wilkinson, Larson. Solo en una cátedra se incluyen aportes de otras vertientes, históricas (Vega, Steiner), teóricas (Gentzler) o ideológicas (Venuti).

La metodología y la evaluación

Con respecto a la metodología utilizada en primer año, es coincidente en todos los cursos: se pide al alumno que lea la teoría por su cuenta para luego discutirla en clase, con la ayuda de guías o ejercicios de aplicación práctica. En dos cursos se evalúa la teoría en trabajos prácticos individuales o grupales y, también, en un parcial exclusivamente teórico, una sola vez al año. En

otro caso solo se lo evalúa con preguntas y por la participación en clase y, en el cuarto, en los parciales respectivos, junto con la traducción propiamente dicha.

En segundo año, la metodología es idéntica a la utilizada en primero, y en los tres casos se toma un único examen teórico como control de lectura.

CONCLUSIONES

Del análisis de los programas surge claramente que, a diferencia de lo que ocurre en otros traductorados de inglés de nuestro país, los Estudios de Traducción comienzan a introducirse en el traductorado de inglés de nuestra institución desde el primer día de clases, con las siguientes características.

- No se incluyen estudios teóricos propiamente dichos, enfoques filosóficos o hermenéuticos, como es esperable en esta etapa inicial. Sí se incluyen estudios teóricos parciales del orden: 1) proceso/producto; 2) por nociones: equivalencia, fidelidad, 3) por problemas: en su mayoría lingüísticos (provenientes de las Estructuras Comparadas o del Análisis del Discurso) y alguno de orden pragmático; 4) de variación lingüística: dialectos sociales; 5) un estudio cognitivo (Lederer-Seleskovitch) y 6) alguno de dimensión histórica (incluidos solo en dos de los siete programas). Dentro de los estudios aplicados, cierta crítica de traducciones, aunque no con bibliografía específica.
- No se incluyen los métodos de traducción ni la noción de unidad de traducción, y deberíamos decidir si se incluyen en segundo año o se abordan al comienzo de tercero.

De la encuesta a los profesores se hizo evidente la existencia de consenso sobre el valor de la teoría en la enseñanza de la traducción: “[...] la teoría es un punto de partida para comprender qué es la traducción y aplicar las nociones adquiridas a la práctica”, “[...] es la condición *sine qua non* para el ejercicio responsable de la traducción”, “[...] es el marco de referencia en función del cual se toman decisiones, se justifican las evaluaciones, se desarrolla el criterio propio”; “es lo que le da estructura y coherencia a las clases, permite flexibilizar y ampliar la percepción, tanto del profesor como del alumno, lo que convierte la natural e inevitable subjetividad propia en un factor que aleja el fantasma de la arbitrariedad”.

Estas respuestas son muy positivas y alentadoras, y suponen un total convencimiento del valor de los Estudios de Traducción por parte de los docentes; además, distinguen el traductorado de inglés de esta casa de otros del mismo idioma, en los que la teoría no llegó a las aulas todavía. No obstante, las respuestas a la pregunta sobre la reacción de los alumnos al estudio de la teoría demuestran que su enseñanza no produce los resultados que se desearían obtener. Solo una

profesora indicó el interés de sus alumnos por los temas teóricos, por considerarlos indispensables para la práctica. Dos profesores ofrecieron respuestas muy negativas: “[...] existe gran resistencia”, “[...] muchos alumnos no le asignan ningún valor”, “[...] los que la leen pueden bajar a la práctica las nociones con mayor o menor éxito”. Otros dos profesores ofrecieron respuestas ambivalentes: “[...] normalmente, llegados los primeros parciales, los alumnos consideran que la carga teórica es superior a la práctica de la traducción”, “[...] al principio, se entusiasman, luego se impacientan por practicar, creen que están perdiendo el tiempo y hasta llegan tarde a las clases para empezar con la traducción propiamente dicha”; “[...] algunos creen que no les sirve”.

Estas respuestas presentan un escenario que, en parte, explica la situación con la que me encuentro cuando retomo nociones teóricas de los primeros dos años de la carrera e intento aplicarlas a mi materia, Traducción Literaria I, en tercer año. Conozco a mis colegas desde hace muchos años y me consta que los contenidos de los programas efectivamente se tratan en sus cursos. Sin embargo, pareciera ser que algo ocurre en algún punto de la enseñanza o del aprendizaje, porque, salvo las técnicas de traducción, que son el eje central de segundo año, los alumnos parecen haber hecho *tabula rasa* de los demás conceptos (y desde luego, de los autores) estudiados anteriormente. Dadas las limitaciones de este trabajo, será motivo de otro análisis investigar en qué medida esta situación es fruto de qué enseñamos y con qué bibliografía, o, más bien, de cómo enseñamos lo que enseñamos, de quiénes son nuestros alumnos y de cuáles son sus expectativas con respecto al estudio de la teoría.

BIBLIOGRAFÍA

- Delisle, J. (1985): *El análisis del discurso como método de traducción*. Adapt. y pról. de G. Bastin. Caracas: Editorial Universidad Central de Caracas.
- Hurtado Albir, A. (ed.) (1996): *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Publicaciones de la Universitat Jaume I de Barcelona.
- Hurtado Albir, A. (dir.) (1999): *Enseñar a Traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado Albir, A. (2001): *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Nord, Ch. (1991): *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam / Atlanta: Editions Rodopi / B. V.

LEYENDO LO QUE NO ESTÁ ESCRITO

USO CRÍTICO Y CREATIVO DEL FILM EN LA CLASE DE LITERATURA

Carlos A. Reynoso

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

careynoso@gmail.com

La literatura ha sido históricamente asociada con textos canónicos. Eruditos y críticos literarios tradicionalmente han encarado la tarea de “decodificarlos” y guiarnos hacia su “correcta” interpretación, lo cual dejaba poco lugar en el aula para la creatividad y limitaba a los alumnos a incorporar y memorizar las opiniones de una elite académica. Afortunadamente en los últimos años hemos comenzado a hablar de *literatura con ‘l’ minúscula* (McRae 1991), dando lugar a la incorporación de una amplia variedad de textos y alentando a nuestros alumnos a *intervenirlos* (Pope 1995) en forma crítica y creativa. Sin embargo, el tradicional texto impreso en papel ha ido perdiendo la exclusividad en la clase de literatura, dando lugar a la inclusión de otros tipos de texto en diversos medios y formatos.

Una gran cantidad de textos literarios han sido adaptados y llevados al cine, y varios autores nos han provisto de poderosos argumentos que prueban que el film es también un tipo de texto. Bernard Dick (2002: 18), por ejemplo, sostiene que una película es un texto ya que, al igual que todo texto y reflejando el significado del término latín *textus*, teje, trama, entrelaza el material (sonido e imagen en todos sus aspectos) de manera ordenada y coherente, con el propósito de contar una historia.

Tal como lo afirma Sergio Wolf (2001: 16), “la literatura, por ser el modo de narración dominante hasta el siglo XIX, sirvió desde los orígenes del cine como proveedora de historias”. Si tenemos en cuenta que las películas son textos y que, desde sus comienzos, el cine ha mantenido una relación tan estrecha con la literatura, ¿por qué existe aún cierta resistencia a incorporar el film en las clases de literatura o no se sabe bien qué hacer con él? Según Rob Pope (2002: 45), hay una notable tendencia en los departamentos de inglés a incorporar más y más videos y films en sus cursos, a veces como una actividad opcional extra, mostrando una película basada en una obra de Shakespeare o una adaptación televisiva de una novela de Austen o Dickens. Esto nos lleva a tomar conciencia de que podemos hacer que ambas disciplinas (literatura y cine) coexistan en un curso dedicado al análisis de textos.

Ahora bien, ¿por qué habríamos de hacerlo? Pope (2002: 205-206) señala que las áreas de drama, teatro, cine y televisión resultan al mismo tiempo atractivas y difíciles de manejar para los estudiantes de literatura (al menos la literatura como ha sido concebida tradicionalmente). Son atractivas porque desafían la exclusividad de las “palabras escritas en una página” como noción de textualidad y dirigen la atención a las palabras habladas (junto con el movimiento de los cuerpos, música, y otros elementos) sobre el escenario y en una pantalla. Y son difíciles de manejar por la misma razón: porque no se trata de textos escritos o impresos sino de actuaciones o representaciones audiovisuales, en vivo o grabadas. El film es ahora ampliamente reconocido como un elemento importante en el departamento de Estudios de Inglés (*English Studies*), y a menudo esto se materializa en el aprovechamiento de adaptaciones a cine de clásicos de la literatura.

La incorporación del film en los programas de estudio implica una oportunidad de explorar y explotar un tipo de texto menos convencional, lo cual lo convierte en una desafiante, y por ende interesante, alternativa. La consecuente pregunta que debemos hacernos es cómo ponerlo en práctica.

El trabajo de investigación en el que se basa esta ponencia (Reynoso 2007) analiza distintos enfoques por medio de los cuales se puede abordar un film en el aula: el enfoque de “la película del libro”, el enfoque formal, y el enfoque temático (análisis del que debemos prescindir aquí por razones de tiempo y espacio). En él se detallan las ventajas y desventajas de cada uno, y se prosigue en la búsqueda de un enfoque por medio del cual el film arroje luz sobre el estudio de un texto literario.

En todo tipo de texto, canónico y no canónico, es posible identificar “brechas” o silencios verbales, algo que no está explícitamente dicho, o una voz que no se oye pero que aun así puede decirnos algo, tal como ocurre en el monólogo dramático, en el cual existe una voz que no oímos y que nosotros podemos imaginar. Pope (1995) considera que deberíamos tratar a cada texto como si fuese un monólogo dramático. Esto implicaría mirar a través de las brechas textuales, sondeándolas, inquiriendo e indagando con todo tipo de preguntas. La lectura e interpretación de los silencios y brechas detectados en un texto es una de las tantas estrategias de *intervención textual* desarrolladas por Pope. Al intervenir un texto, en cierta forma lo transformamos, y así podemos apreciar cómo estos cambios arrojan luz sobre las estructuras, significados, valores y funciones del texto base (texto original). En algunos casos dicha intervención nos llevará a desarrollar personajes, escenas y argumentos de nuestra propia creación. Sin embargo, esto no significa que nos estaremos desviando del texto original, sino todo lo contrario: seremos siempre llevados nuevamente hacia él. El texto original es la base desde la cual partimos y a la cual debemos regresar, pero el sendero que transitemos durante el proceso dependerá mayormente de nosotros.

¿Cómo aplicamos esto al tratamiento de un film en la clase de literatura? En principio, debemos tener en cuenta que, cuando un cineasta decide hacer una película basada en un texto literario, atraviesa precisamente el proceso recién descrito: identifica silencios o brechas en el texto base (la obra literaria), lo interviene llenando dichos espacios y silencios con el resultado de su propia interpretación e imaginación, y crea un texto alternativo (el film) que seguramente nos guiará hacia una nueva interpretación y una mayor comprensión del texto base. El cine cuenta con una poderosa herramienta: la toma en primer plano (*close-up*), según la cual una persona o un objeto puede ser amplificado cientos de veces y el más leve movimiento puede expresar significado (Rowe / Wells 2003: 69). De esta manera, el cineasta puede conservar un diálogo tal cual fue escrito originalmente en el texto literario, y con un mínimo gesto o expresión facial, mostrado en primer plano, puede alterar su significado. Esto lleva a actores, guionistas y directores a una profunda exploración del texto base y a la toma de innumerables decisiones que darán significado a aquello que no está explícitamente expresado en dicho texto.

Un formalista seguramente aconsejaría enseñar a nuestros alumnos a “leer” un film, focalizándonos en los aspectos del lenguaje de la imagen en movimiento y el sonido, pero esta tarea no es tan fácil para alguien que no haya sido entrenado en técnicas cinematográficas, y además la enseñanza de la gramática fílmica podría insumir demasiado tiempo del ciclo lectivo. La intervención textual propuesta por Pope es una práctica al alcance de cualquier docente que trabaje con textos, y no solo nos alienta a una lectura crítica y re-creativa (dado que incentiva la re-creación más que la recreación), sino que nos permite considerar al film como una re-creación del texto base. Su aplicación en nuestro caso consistiría de dos fases:

La identificación de silencios o brechas en el texto base, la interpretación de dichos silencios textuales, y la re-creación del texto (o partes de él) en una imaginaria versión cinematográfica que refleje la lectura personal y creativa de dichos silencios.

La especulación, a partir del análisis de una selección de escenas en el film, acerca de los posibles silencios que el cineasta haya identificado en el texto base y los motivos que puedan haberlo llevado a tomar las decisiones que dieron como resultado el film en cuestión.

A pesar de que, como afirma Pope (1995: 185-186), la intervención textual no es común en estudios literarios a nivel terciario/universitario (o al menos no lo era a la fecha de su publicación), existen paralelos parciales en estudios culturales y de la comunicación. La lectura de silencios textuales es una práctica muy común entre actores y directores, quienes se refieren a la misma como la lectura del *subtexto*, término que el *Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory* (1999) define como lo que está “debajo” o “detrás” del texto; lo que no es dicho ni hecho, aquello que un lector tiende a construir para sí mismo, imaginando o interpretando lo que puede estar implícito, sugerido o insinuado, lo que es ambiguo, marginal, ambivalente, evasivo, enfatizado o no enfatizado, etcétera.

A modo de ejemplo, haré referencia brevemente a la película *Belleza Prohibida* (*Stage Beauty*, 2004), en la cual Maria Hughes, una aspirante a actriz en la Inglaterra del siglo XVII, es entrenada por su tutor, Ned Kynaston, en el rol de Desdémona para una producción teatral de *Otelo*. Durante uno de los ensayos, precisamente en la escena en que Otelo acusa a su esposa de haberle sido infiel con Casio, Ned dirige la atención de su alumna al hecho de que Desdémona no puede referirse a Casio por su nombre porque en realidad siente algún tipo de atracción hacia él. Si bien esta lectura de una simple línea de Desdémona no altera la trama, arroja nueva luz sobre dicho personaje y, consecuentemente, sobre el personaje de Yago, demostrando que este no ha elegido a Casio de manera azarosa para dar celos a Otelo, sino que posiblemente se haya basado en su propia percepción de la atracción de Desdémona hacia él.

Si aplicamos este tipo de análisis a la obra *El Mercader de Venecia*, de Shakespeare, podríamos, para ejemplificar la fase I descripta anteriormente, llevar a cabo la siguiente actividad con nuestros alumnos:

Acto 1, escena 3

¿Nos permite el texto saber por qué a Shylock se le ocurre la idea de cobrarse una libra de carne?

En grupos de 3 o 4 personas, imaginen y describan cómo resolverían esto en una propia versión cinematográfica, teniendo en cuenta que la imagen nos permite expresar significado sin recurrir a las palabras.

Ver la escena correspondiente en la versión cinematográfica de Michael Radford (2004). ¿Cómo interpretó y resolvió el director esta brecha textual?

En la versión de Radford, cuando Antonio se reúne con Bassanio y Shylock para hablar sobre el préstamo de dinero, este último tiene en su mano una libra de carne de cabra que acaba de comprar en el mercado.

Como ejemplo de la fase 2, podemos remitirnos a la escena en que Bassanio pide dinero prestado a Antonio, y desarrollar la siguiente actividad:

Acto 1, escena 1

Releer la escena en que Bassanio pide dinero prestado a Antonio. Describir la relación que une a estos dos personajes.

Ver la escena correspondiente en la versión cinematográfica de Radford. ¿Cómo es la relación entre Antonio y Bassanio? En grupos de 3 o 4 personas, imaginen qué silencios o brechas textuales puede haber identificado el director que lo hayan llevado a hacer esta lectura.

Mediante una actitud seductora por parte de Bassanio y un beso final entre ambos, el director logra una escena con una considerable carga homoerótica.

En conclusión, la lectura de subtexto puede ser muy provechosa ya que garantiza una constante interacción con el texto base, incentiva no solo la lectura de lo que está explícitamente dicho sino también la de los silencios, estimula la creatividad promoviendo la re-creación del texto, y ejercita la capacidad de comprensión del texto fílmico como re-creación del texto literario, sondeando ambos en busca de posibles razones que justifiquen o expliquen la "visión" del cineasta.

BIBLIOGRAFÍA

Específica

- Cuddon, J. A. (1999): *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*, revisado por C. E. Preston. Londres / Nueva York: Penguin Books.
- Dick, B. (2002): *Anatomy of Film*. Boston / Nueva York: Bedford / St. Martin's.
- McRae, J. (1991): *Literature with a small 'l'*. Londres: Macmillan.
- Pope, R. (1995): *Textual Intervention: Critical and Creative Strategies for Literary Studies*. Londres / Nueva York: Routledge.
- Pope, R. (2002): *The English Studies Book: An Introduction to Language, Literature and Culture*. Londres: Routledge.
- Reynoso, C. (2007): *Minding the Gaps: Approaching film creatively in the language/literature classroom*. [Inédito. Disponible mediante solicitud por correo electrónico a: careynoso@gmail.com].
- Rowe, A. / Wells, P. (2003): "Film form and narrative". En: Nelmes, J. (ed.): *An Introduction to Film Studies*. Londres / Nueva York: Routledge.
- Wolf, S. (2001): *Cine / Literatura: Ritos de Pasaje*. Buenos Aires: Paidós.

General

- Bone, J. / Johnson, R. (1997): *Understanding the Film: An Introduction to Film Appreciation*. Chicago: NTC Publishing Group.
- Dick, B. (2005): *Anatomy of Film*. Boston / Nueva York: Bedford / St. Martin's.

- Ferradas, C. (2002): "Reading screens in the classroom". En: *Literature Matters* (Revista del Departamento de Literatura y Cine del British Council), 32, invierno.
- Fraser, N. (2004): *Theatre History Explained*. Ramsbury: Crowood.
- Jennings, A. (1996): "'Viewer, I married him': Literature on Video". En: Carter, R. / McRae, J. (eds.) *Language, Literature / the Learner – Creative Classroom Practice*. Londres: Longman.
- Monaco, J. (2000): *How to Read a Film: The World of Movies, Media, and Multimedia*. Nueva York / Oxford: O.U.P.
- Preliminary Production Notes. *William Shakespeare's The Merchant of Venice*. Dirigida por Michael Radford. Disponible en: <http://www.sonyclassics.com/merchantofvenice/merchant_presskit.pdf> [Último acceso: 30-04-2010].
- Pulverness, A. (2002): "Film and literature: two ways of telling". En: *Literature Matters* (Revista del Departamento de Literatura y Cine del British Council), 32, invierno. También disponible en: <<http://www.britishcouncil.org/arts-literature-literature-matters-edition-32-film-and-lit.htm>> [Último acceso: 30-04-2010].
- Pulverness, A. (2003): "A raid on the articulate? Using film to illuminate literature". En: Actas de sesiones de la conferencia *Reading Screens: From text to film, TV and new media* (18º Conferencia de Oxford sobre la enseñanza de literatura): [Internet] Disponible en: <http://www.britishcouncil.org/02alan_pulverness_a_raid_on_the_articulate-4.doc> [Último acceso: 30-04-2010].

Filmografía

- Stage Beauty* [Belleza Prohibida] (2004): Dirigida por Richard Eyre. RU / Alemania / EEUU: Qwerty Films / NI European Film Produktions GmbH / Co. KG / Artisan Entertainment / BBC Films / Lions Gate Films / Momentum Pictures / Returning Productions / Tribeca Productions. [DVD].
- William Shakespeare's The Merchant of Venice* [El Mercader de Venecia] (2004): Dirigida por Michael Radford. RU / EEUU / Italia / Luxemburgo: Spice Factory / UK Film Council / Film Fund Luxembourg / Delux Productions / Imagine e Cinema / Istituto Luce / Avenue Pictures Productions / Navidi-Wilde Productions Ltd. / 39 McLaren St. Sydney / Dania Film. [DVD].

EL VALOR DE LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA CONTRASTIVA ESPAÑOL-PORTUGUÉS

Juan Pedro Rojas

Universidade de Brasília (Brasil)

juanperojas@hotmail.com

LA TRADUCCIÓN EN LA ADQUISICIÓN DE LE. IDAS Y VUELTAS.

El uso de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) siempre fue un tema polémico. Fue atacado principalmente por los defensores del modelo monolingual (métodos directo y audiolingual) y por algunos comunicativistas. El ataque se basaba en un comunicativismo ingenuo que asociaba la práctica traductora al Método de Gramática Traducción (MGT), que utiliza la traducción de frases aisladas o fuera de contexto y de estructuras gramaticales específicas como centro de su práctica pedagógica. Se argumentaba que la traducción era negativa porque generaba interferencias indeseadas y provocaba una fosilización precoz, principalmente entre lenguas afines como el español y el portugués, debido a su cercanía estructural. Ridd (2003) argumenta que el rechazo instintivo de muchos profesores al uso de la traducción proviene de una idea equivocada: la noción de la traducción como un simple intercambio de palabras con equivalencia exacta entre ellas. Según Lörscher (1994), apartar la traducción de su dimensión comunicativa y reducirla a una tarea automática de intercambio lexical descontextualizado hace que se la vea como una actividad artificial. Esta idea de traducción fue usada por la Gramática Tradicional como práctica pedagógica. Gramática y “traducción” eran elementos mal vistos por el comunicativismo.

Estudios posteriores sobre los procesos de adquisición de LE han ido mostrando que esto no tiene cabida. Y, ¿por qué traduce el alumno? Halliday, McIntosh y Stevens (1964) sostienen que:

Cuando se aprende otra lengua, aunque se use el Método Directo, se establecen patrones de equivalencia traductora. Por su propia cuenta, el aprendiz establece equivalencias a partir de su propia observación del funcionamiento de las dos lenguas.

O sea: la traducción es inherente al proceso de adquisición de una LE.

Según Lörcher, “los alumnos recurren a su lengua materna en forma frecuente y sistemática porque esta sirve como filtro para la recepción y la producción en lengua extranjera. Además la traducción es un procedimiento cognitivo esencial para el dominio pleno de todo discurso”.

Entender significa e implica traducir o decodificar.

En segundo lugar, prohibir la traducción es desconocer el proceso fisiológico cognitivo de adquisición lexical. De acuerdo con Hendrickx (1972), “aprender una palabra en otra lengua supone encontrar un correspondiente similar en su propia lengua. Se extiende un anagrama ya existente compuesto por el circuito neuronal del objeto y del circuito de la palabra en la lengua materna del aprendiz”.

El propio Widdowson (1979) declara que “el proceso de aprendizaje de una lengua debería encararse no como la adquisición de algo totalmente nuevo sino como la extensión de aquello que el aprendiz ya conoce”.

También la teoría de la Traducción nos aportó nueva luz sobre el tema. Delisle (1980) formuló el concepto de traducción interpretativa, vinculada a la pedagogía comunicativa de las lenguas por Lavault (1984). Finalmente, Nord (1997) y Hatim y Mason (1990) le dieron su cara funcionalista. El acto traductor es visto como un *proceso mental y operación textual innatos dirigidos a un propósito comunicativo*. Didácticamente, esto derivó en la propuesta de trabajar la traducción en torno a tareas con una finalidad comunicativa (Hurtado Albir 1999).

TRADUCCIÓN - GRAMÁTICA COMPARADA - ENFOQUE COMUNICATIVO:

UN CASAMIENTO PROBABLE

Este nuevo escenario planteó un desafío: ¿se podría trabajar con traducción en la enseñanza de Gramática, en este caso Gramática Comparada (GC) de lenguas afines, siendo al mismo tiempo comunicativos? Intentaremos responder a esta pregunta. Antes, haré una breve reseña histórica de los estudios de GC.

El análisis contrastivo y la Gramática Comparada en la enseñanza de lenguas

El contraste entre las lenguas fue utilizado desde los comienzos de los estudios lingüísticos, en el siglo XIX, y rápidamente se convirtió en una herramienta en la enseñanza de lenguas.

El análisis contrastivo (AC), también denominado Lingüística Contrastiva, es la descripción lingüística de por lo menos dos lenguas, las cuales son comparadas y contrastadas con el objetivo de identificar semejanzas y diferencias (Lado 1957). Posteriormente, apareció la teoría de Análisis de Errores (AE) que, aprovechando los conocimientos acumulados por el AC, se

propuso prever las áreas estructurales que serían especialmente problemáticas en el proceso de adquisición de LE (Corder, citado en Ellis 1997)). La Gramática Comparada (GC) surge en este marco con un perfil claramente estructuralista.

Casamiento entre la traducción, la gramática contrastiva y el enfoque comunicativo

Pero en la enseñanza y en la adquisición de lenguas hay un proceso natural de contraste. En su libro *Tradução e Análise contrastiva: teoria e aplicação*, el lingüista portugués Mario Vilela (1994) dice que, gracias a este contraste, la actividad traductora, como actividad pedagógica, permite que se compare la Lengua Materna (LM) con la LE en todos los planos: morfosintáctico, semántico, discursivo, pragmático, etcétera.

Carmen Navarro y María José Rodrigo Mora plantean los objetivos de la utilización de la traducción en la enseñanza-aprendizaje de LE:

1. Proporcionar el metalenguaje necesario para reflexionar sobre la traducción propuesta.
2. Determinar el grado de conocimiento que el estudiante posee sobre las diferencias gramaticales, discursivas, pragmáticas, para que pueda aprender a disociar las dos lenguas en contacto y evitar al máximo interferencias y transferencias.
3. Desarrollar la comprensión lectora y facilitar los instrumentos como, por ejemplo, textos modelo que ayuden a reconocer la estructura argumentativa del español.
4. Identificar el idiolecto (valores) del autor y los posibles registros lingüísticos, de lo que deriva un evidente enriquecimiento léxico, enriquecimiento que evita el tan criticado uso que hacen los alumnos del diccionario bilingüe.
5. Aplicar los conocimientos que el alumno va adquiriendo gracias al proceso traductor con la creación de sus propios textos en lengua española como una forma de evitar la fosilización.
6. El trabajo por niveles (morfosintáctico-semántico-discursivo-fonológico, etc.), remarcando desde el principio el concepto de **contexto**. O sea, se puede, por ejemplo, trabajar elementos oracionales sin perder de vista todo el texto y su contexto. De este modo, el estudiante puede ver cómo el contexto soluciona los problemas de polisemia (ver ejemplo de actividad didáctica al final del texto).

Podemos con esto hacer una afirmación desagraviante: problemas propios del contacto de la LM con la LE, tales como las interferencias, transferencias o fosilizaciones (tan comunes en len-

guas cercanas como el español y el portugués), sí pueden ser trabajadas y corregidas mediante la práctica traductora, principalmente en un contexto de LE, con el objetivo de que el alumno consiga un desempeño comunicativo más satisfactorio.

Mark Ridd (2003) afirma que entre el enfoque comunicativo y la traducción se puede dar un casamiento perfecto. A lo mencionado anteriormente se suma que la traducción es un desafío como actividad didáctica. Exige la solución de problemas. M. Ulrich (1986) argumenta que se puede encarar a la traducción como un ejercicio que estimula la generación de hipótesis y la solución de problemas y que estimula a los alumnos a reflexionar sobre **las dos lenguas** que dominan. Propicia una oportunidad no solo para aprovechar sino también para desarrollar sus conocimientos y competencia en la LE por medio del análisis, la comparación y el contraste.

Traducir un texto es una de las mejores formas de conocer su estructura y los medios utilizados (gramaticales, retóricos) para vehicular una información, un argumento.

Constituye al mismo tiempo un medio privilegiado de conocimiento de las características y las limitaciones de la lengua materna (LM).

Las peculiaridades de nuestra cultura aparecen más claramente en el trabajo comparativo inherente a todo trabajo traductor.

Lengua y cultura se complementan, la lengua vehicula visiones del mundo y valores que en la tarea traductora se contrastan. Cuando, por ejemplo, se traduce una expresión idiomática o un refrán, debemos discutir su correspondencia tanto en la lengua de llegada como en la cultura de llegada.

CONCLUSIÓN

La traducción empleada de forma conciente y creativa puede enriquecer la enseñanza de Gramática Comparada aportando inclusive rasgos comunicativistas a esta tarea. Los mayores escollos, posiblemente, sean los propios profesores, víctimas de creencias nacidas en una tradición que excluyó a la traducción del elenco de recursos en la enseñanza de LE.

PROPUESTA DIDÁCTICA

Sugiero el siguiente ejercicio como aplicación práctica de las ideas expuestas en el texto. El mismo puede ser trabajado en un curso de GC (unidad introductoria) a nivel universitario, pues supone un cierto conocimiento metalingüístico. Trabajaremos con la distinción y clasificación de categorías gramaticales básicas.

Son dos textos: la letra de la canción “De música ligera”, del grupo de música pop argentino Soda Stereo, y la letra de “À sua maneira”, versión en portugués de la misma canción realizada por el grupo Capital Inicial. El ejercicio consiste, pues, en el análisis de una traducción.

Ejercicio

1. Leemos y escuchamos estas dos canciones

A- Soda Stereo: “De música ligera”	B- Capital Inicial: “À sua maneira”
<p>Ella durmió al calor de las masas y yo desperté queriendo soñarla. Algún tiempo atrás pensé en escribirle que nunca sorteé las trampas del amor.</p> <p>De aquel amor de música ligera nada nos libra, nada más queda.</p> <p>No le enviaré cenizas de rosas, ni pienso evitar un roce secreto.</p>	<p>Ela dormiu no calor dos meus braços, ¡huuum! E eu acordei sem saber se era um sonho Algum tempo atrás pensei em te dizer Que eu nunca cai nas suas armadilhas de amor..</p> <p>Naquele amor à sua maneira Perdendo o meu tempo a noite inteira...</p> <p>Não mandarei cinzas de rosas Nem penso em contar os nossos segredos.</p>

2. Intentamos encontrar elementos gramaticales en común y elementos diferenciadores entre los dos textos en los planos semántico, sintáctico, morfológico, pragmático, fonético, ortográfico y textual.

Planos	Elementos comunes	Elementos diferenciadores
Semántico		
Sintáctico		
Morfológico		
Pragmático		
Fonético		
Ortográfico		
Textual		

En primer lugar, el ejercicio se propone familiarizar a los alumnos con el metalenguaje de la gramática teórica, ya que deberán clasificar los elementos lingüísticos en varios planos (gramatical, discursivo, pragmático).

En segundo lugar, deberán contrastar los textos y encontrar diferencias en estos planos. En tercer lugar, deberán analizar las diferencias de tipo discursivo-textual que la rima impuso a esta traducción.

El trabajo por niveles (morfosintáctico, semántico, discursivo, fonológico, etc.) remarca el concepto de **contexto**. Como ya dijimos, se puede trabajar elementos oracionales sin perder de vista todo el texto y su contexto. De este modo, el estudiante puede ver como el contexto soluciona los problemas de polisemia.

Este ejercicio de análisis de la traducción sirve, pues, como ejemplo de una actividad que trabaja contenidos de GC integrando la traducción (en este caso, el análisis de una traducción), teniendo en cuenta los textos como productos lingüísticos localizados en un contexto comunicativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Climaco Ribeiro, A. (2003): “O papel da tradução e da análise contrastiva no ensino de língua estrangeira”. En: *Desempenho*, 2, 2, Brasilia.
- Delisle, J. (1980): *Translation: An Interpretative Approach*. Ottawa: UOP.
- Ellis, R. (1997): *The Study in Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Halliday, M. / McIntosh, A. / Strevens, P. (1964): *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Londres: Longman.
- Hatim, B. / Mason, I. (1990): *Discourse and the Translator*. Londres: Longman.
- Hendrickx, P. (1972): *Language Teaching and Teaching Translation*. Londres: Babel.
- Hurtado Albir, A. (1999): *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.
- Lado, R. (1957): *Linguistic Across Culture*. Ann Arbor: UOM.
- Lavault, E. (1984): *Les fonctions de la traduction dans l'enseignement des langues*. París: Didier.
- Lörscher, W. (1994): “Process Oriented Research Into Translation and Implication for Translation Teaching”. En: *Letras*, 8, Santa María.
- Mori, O. (1996): “Aportes de la gramática contrastiva para la traducción”. En: Segoviano, C. (coord.): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Frankfurt: Vevuert Verlag.
- Navarro, C. / Rodrigo Mora, M. J.: “Textos literarios: didáctica de la lengua y la traducción”. En <http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/12/12_225.pdf>.
- Nord, E. (1997): *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- Ridd, M. (2003): “¿Um casamento estranhamente ideal? A compatibilidade de gênios entre o comunicativismo e a tradução”. En: *Horizontes de LA*, 2, 1, Brasilia.
- Ulrich, M. (1986): *Teaching Translation*. Londres: Modern English Publications.
- Vilela, M. (1994): *Tradução e Análise contrastiva: teoria e aplicação*. Lisboa: Caminho.
- Widdowson, H. G. (1979): *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: OUP.

DISEÑO DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA INCORPORACIÓN DE UNA COMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA LITERATURA DE EUROPA MERIDIONAL AL PROGRAMA UNNE VIRTU@L

Milagros Rojo Guiñazú

Universidad Nacional del Nordeste

Facultad de Humanidades

milagrosquinazu@gmail.com

La incorporación de las tecnologías de la información y comunicación en la Enseñanza puede pensarse como una herramienta complementaria, pues no sustituye a la modalidad presencial; no implica la reducción en los tiempos de atención, pero posibilita una reorganización de estos. Asimismo, requiere de una formación específica del cuerpo docente.

La cátedra consideró necesario buscar alternativas para propiciar espacios de aprendizaje en los que cada uno de los estudiantes pudiera resolver sus necesidades, pues los resultados no eran significativamente exitosos, de acuerdo con nuestras expectativas.

De esta forma, durante los últimos años, se planificaron y llevaron a cabo tareas referentes a resolver cuestiones que consideramos fundamentales para la mejora de la asignatura, a saber: propiciar y desarrollar la modalidad teórico-práctica frente a cada encuentro con los alumnos, y preparar material de apoyo.

La reflexión sobre estas cuestiones nos condujo a replantear prácticas, revisar y modificar el material didáctico ofrecido por la cátedra, priorizar los aspectos transversales y sustanciales de la asignatura y proponer actividades domiciliarias para contar con tiempos y espacios de reflexión adecuados a las distintas necesidades de cada grupo. Sin embargo, y dadas las condiciones de trabajo con grupos tan numerosos, no hemos podido revertir de modo significativo las dificultades.

Por todo lo expuesto es que se consideró que las herramientas que el Programa UNNE Virtu@l ofrece resultarían muy útiles y especialmente adecuadas a la hora de remediar algunas de las situaciones problemáticas; especialmente las relacionadas con el hacinamiento de los estudiantes en las aulas y las que surgen de la heterogeneidad de las cohortes.

Durante el año 2009 la cátedra implementó la complementación didáctica a través de la apertura de un Aula Virtual, incorporándose al Programa UNNE Virtu@l con el que cuenta nuestra casa de estudios.

El equipo de cátedra considera que la producción de material didáctico para el mencionado espacio es una herramienta substancial para una complementación no presencial, la que debe colaborar con la formación de futuros Profesores y Licenciados en Letras.

Esta ponencia intentará mostrar de qué modo se pensó, diagramó, diseñó y puso en funcionamiento el Aula Virtual como complementación didáctica de la cátedra. Para ello, se tomará como punto referencial de la presentación la manera en que se diseñó el material didáctico para las Unidades II y IV del programa de la asignatura.

El aula virtual concentra al modelo pedagógico didáctico que respalda a los docentes de la cátedra y canaliza las intervenciones de los alumnos. Con la participación de los mismos se constituye una comunidad de aprendizaje y desarrollo académico. Este espacio cuenta con una estructura general, destinada a organizar las participaciones de estudiantes, y dinámica, por cuanto se va construyendo –durante el desarrollo del cursado– a partir de los intereses y aportes de todos sus miembros. La página Web es: <www.virtual.unne.edu.ar>. Para ingresar a la página de la asignatura se utiliza la identificación de usuario y clave personal que el administrador de la plataforma asigna a cada participante.

El aula virtual cuenta básicamente con la siguiente estructura:

The screenshot shows the UNNE Virtu@l website interface. At the top, there are navigation icons for Inicio, Ayuda, Mis datos, Búsqueda, and a social media icon. Below this is the UNNE Virtu@l logo. A sidebar on the left contains a menu with the following items: Administrador, SECCIONES, Materiales, Contenidos, Noticias, Calendario, Interacción, Foros, Contactos, Mensajería Interna, Sitios, Salida, Principio del formulario, and Final del formulario. The main content area displays a message: "Este sitio ha recibido 18 visitas desde el 16/03/2010". Below this is a section titled "Literatura de Europa Meridional" with a date "lunes 3 de mayo de 2010". The text describes the implementation of a virtual didactic complementation, stating it does not replace in-person classes but offers a structured and expanded proposal. A calendar for the month of May is visible on the right side of the page, showing dates from 1 to 31. The calendar header is "Mayo" and the days of the week are "D L M a Mi J V S".

Secciones



- Materiales
- Contenidos
- Noticias
- Calendario

En la sección "Materiales" encontramos:

Contenidos: con ciertos documentos que el alumno puede descargar.

Noticias: permite consultar el histórico de novedades publicadas. Las más recientes aparecen, también, al pie de la página de Bienvenida.

Calendario: presenta la agenda de los distintos eventos a realizarse.



- Interacción
- Foros
- Contactos
- Mensajería Interna
- Sitios

En la sección "Interacción" encontramos:

Foros: habilita un espacio virtual para el debate y discusión entre los estudiantes.

Contactos: facilita el intercambio de mensajes. Se encuentran las direcciones electrónicas de los coordinadores, tutores y de todos los alumnos.

Mensajería Interna: conforma un sistema interno a la plataforma, los mensajes son enviados y recibidos desde el Campus.

Sitios: contiene los enlaces recomendados por los docentes del curso.

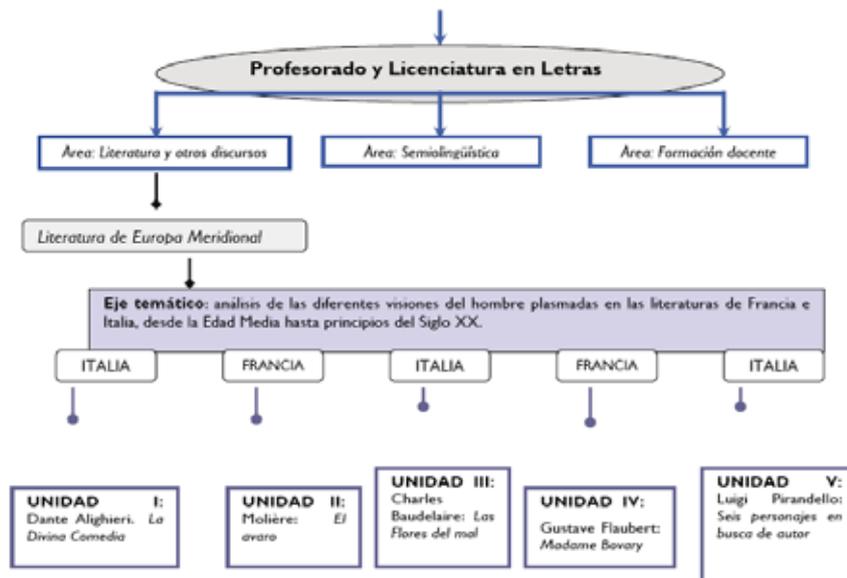


- Salida

En la sección "Salida" encontramos:

Cerrar Sesión: permite salir del aula, y al hacerlo se regresa a la página de Bienvenida del Campus.

Lógica disciplinar de la cátedra y su inserción en los contextos



El Programa se estructura en cinco unidades según un criterio cronológico de edición de las obras por analizar. Se intenta mostrar cómo la Literatura, resultado de la actividad intelectual y espiritual del hombre en un tiempo y espacio determinados, es también, independientemente de su individualidad, un documento que se debe aprender a leer conceptual y estéticamente.

¿CÓMO SE DISEÑÓ EL MATERIAL DIDÁCTICO?

La Unidad II corresponde al escritor francés Molière. Las obras eje que se trabajan son: “El avaro” y “El médico a palos”. Y, como obras complementarias: “Las preciosas ridículas”, “Tartufo” y “El misántropo”.

La Unidad IV corresponde al escritor francés Gustave Flaubert. La obra que se trabaja es: “Madame Bovary”.

En la sección Sitios, en la categoría *Páginas de Interés*, se publican los enlaces a sitios oficiales que disponen de las obras en formatos digitalizados. En la categoría *Páginas para Lecturas Complementarias*, se publican los links a los sitios que disponen de las obras complementarias del escritor en formatos digitalizados.

El criterio asumido por la cátedra, cuando se decidió contemplar esta categoría y ofrecer las obras en formato digital, no involucró —desde ningún punto de vista— la sustitución del libro. En nuestra universidad la cantidad de cursantes excede las cantidades de textos que son factibles de localizar en las bibliotecas; asimismo, el nivel socioeconómico de los estudiantes es limitado, por lo que la compra del texto no es una posibilidad que todos manejen. De este modo, el ofrecerles el texto en pantalla solo busca que puedan acceder a las obras y leerlas.

Dado que referimos a una complementación, en el aula no se consignan apuntes de clases, ni resúmenes de contenidos. Sin embargo, se publican orientaciones para el abordaje de los temas dados en clase en la sección de Contenidos, y se proponen tópicos de debate en la sección Foros.

Si nos detenemos en la organización de Contenidos para la Unidad II, podremos reconocer las siguientes líneas de estructuración:

1. *Contexto del autor.* Se ofrece una breve introducción al contexto del siglo XVII. Se confeccionó una acotada reseña que ubica al autor en un espacio físico y temporal determinado: Francia, siglo XVII. A manera de hipertexto, se proponen reseñas que —de modo progresivo— van enlazando otras temáticas vinculadas con lo contextual.
2. *Algunos ejemplos de las obras del autor.* Se transcriben algunos fragmentos de las obras trabajadas en clase, en donde se focalicen rasgos o particularidades de la época; a los fines de que puedan contrastar el material teórico trabajado en clase, el que los alumnos consultaron, las breves orientaciones propuestas en el aula, con las obras literarias del autor.

3. *Obras que pueden consultar para profundizar el tema.* Para cada temática que se aborda o profundiza en el aula, se sugiere bibliografía a la que puede recurrir el estudiante. Al margen de que al inicio del cursado se proporciona a los alumnos el Programa Analítico en donde se consigna la bibliografía de la cátedra, lo único que se efectúa es una puntualización de textos respecto de un tópico en particular.
4. *Acerca de los temas y los personajes de las obras.* Se definen algunas particularidades de la obra del autor, se aluden a temáticas, personajes y estilos característicos de los textos literarios.
5. *Orientaciones para la lectura y análisis.* Se ofrece al alumno una ficha técnica del texto literario. Igualmente, se reseña el argumento de la obra a trabajar.
6. *Material bibliográfico de consulta obligatoria y/o complementaria.* Se sugiere otra bibliografía que puede consultar el alumno para la unidad de trabajo.
7. *Ubicación del material bibliográfico en bibliotecas de la ciudad.* Se consignan referencias geográficas de las bibliotecas de la ciudad en donde se dispone de material bibliográfico.

Si nos detenemos en la organización de Contenidos para la Unidad IV, podremos reconocer las siguientes líneas de estructuración:

1. *Contexto del autor.* Se procede con la misma lógica que en la Unidad II, con las especificidades del caso.
2. *Cuestiones referentes al Romanticismo.* Se ofrecen una serie de esquemas y diagramas que refieren a tópicos propios del movimiento romántico.
3. *Cuestiones referentes al Realismo.* Se ofrecen una serie de esquemas y diagramas que refieren a tópicos propios del movimiento realista y, en particular, a la novela realista.
4. *Obras que pueden consultar para profundizar el tema.* Al igual que con la Unidad II, se sugiere bibliografía a la que puede recurrir el estudiante.
5. *Material bibliográfico de consulta obligatoria y/o complementaria.* Se sugiere otra bibliografía que puede consultar el alumno para la unidad de trabajo.
6. *Ubicación del material bibliográfico en bibliotecas de la ciudad.* Se consignan referencias geográficas de las bibliotecas en donde se dispone de material bibliográfico.

Tanto en la Unidad II como en la IV, la incorporación de distintos materiales (archivos adjuntos, enlaces a obras digitalizadas, enlaces a sitios webs relacionados con las obras o con los autores,

etcétera) tiene el objetivo de facilitar que los aprendizajes se produzcan sin la presencia física del docente.

LOS FOROS

Durante la cursada de la asignatura se propusieron siete Foros.

En la Presentación y Bienvenida, el equipo de cátedra se presentó al alumnado e invitó a los alumnos a que hagan lo mismo.

Sobre las Unidades del Programa Analítico se propusieron temas de debates, los que complementaban los encuentros presenciales. A tal fin se plantearon Tópicos de Debate “Sobre Dante...”, “Sobre Molière...”, “Sobre Baudelaire...”, “Sobre Flaubert...”, “Técnicas narrativas” y “Sobre Pirandello...”.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Diagramar, diseñar y habilitar la complementación virtual de una cátedra presencial significó poner en juego estrategias que consideren el autoaprendizaje de los alumnos; igualmente que puedan comunicarse con los docentes-tutores y los grupos de estudio.

El diseño del material debió reflejar ese criterio de complementación desde lo que las clases presenciales no aportan y que la virtualidad puede resolver, a través de los materiales didácticos y de la utilización de los diversos recursos del entorno tecnológico.

BIBLIOGRAFÍA

- Da Cunha, M. I. (1998): “Aula universitaria: innovación e investigación”. En: *Universidad futurante: producción de la enseñanza e innovación*. Buenos Aires: OPFyL, UBA.
- Díaz Barriga, Á. (1990): *Ensayos sobre problemática curricular*. México: Trillas / ANUIES.
- García de Fanelli, A. (1998): “La Universidad pública frente a la nueva lógica de las políticas públicas y de mercado”. Trabajo presentado en la Sección Educación Superior del XXI International Congress of the Latin American Studies Association, Chicago.
- García Guadilla, C. (1995). “Globalización y conocimiento en tres tipos de escenarios”. En: *Revista Educación Superior y Sociedad*, 6, 1. Caracas: OREALC / UNESCO.
- García Guadilla, C. (2003): *Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior*. Buenos Aires: CLACSO.
- Grau, J. E. (2002): *Educación a distancia en la República Argentina*. Buenos Aires: FUNDEC.

DOCUMENTACIÓN CONSULTADA

- Plan de Estudio: Profesorado en Letras (Facultad de Humanidades – UNNE).
Ley Federal de Educación N° 24.195.
Ley de Educación Superior N° 24.521.
Ley de Educación Nacional N° 26. 206.
Resolución Ministerial N° 1717. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
Estatuto de la UNNE.
Resolución N° 185/01. Proyecto de Creación de la Oferta Virtual del Nordeste (UNNE-Virtual).
UNNE.
Resolución N° 451/04. Propuesta enmarcada en el Programa UNNE-Virtual, denominada: “Lineamientos de Acción” y “Normas de Procedimiento” elaborada en forma conjunta por las Coordinadoras del Programa de Cambio Curricular y del Programa UNNE-Virtual. UNNE.
Resolución N° 516/06. Proyecto de Reglamentación del “Circuito para presentación de Ofertas Académicas a Distancia” y la “Guía con los requisitos para la presentación de anteproyectos bajo la modalidad a distancia”, elaborados conjuntamente con la Directora del Programa UNNE-Virtual. UNNE.
Resumen (Período 2002-2006). Programa UNNE-Virtual. Sistema de Educación a Distancia de la UNNE. UNNE.
Resolución N°191/05. Proyecto de Régimen General de Carrera Docente elaborado por la Secretaría General Académica. UNNE.
Fundamentación del Programa UNNE-Virtual. UNNE.
Fundamentación del Programa Formación Docente Continua - FUNDUNNE.
Programa Analítico de la cátedra Literatura de Europa Meridional. Carrera: Profesorado en Letras. Facultad de Humanidades. UNNE.

ESPAÑOL COMO LENGUA SEGUNDA Y EXTRANJERA EN LA ARGENTINA

INFORME COMPARATIVO DE LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS

Gabriela S. Rusell

Asociación Argentina de Docentes de Español

gabrielarusell@yahoo.com

Luciana Velloso

Cancillería Argentina - Dirección General de Asuntos Culturales

luveloso@gmail.com

Desde el año 2004, la Dirección de Asuntos Culturales de la Cancillería Argentina y la Asociación Argentina de Docentes de Español publican anualmente un informe con datos cuantitativos y cualitativos sobre el desarrollo del sector Español Lengua Segunda y Extranjera en nuestro país. En la edición 2010, se efectuó un análisis comparativo de los indicadores relevados y que tienen fuerte incidencia en el armado de estrategias de posicionamiento del ELE. En el presente trabajo se mencionan las conclusiones a las que se llegó y se discuten aspectos todavía débiles con el fin de contribuir a la sustentabilidad, consolidación y expansión del sector.

INTRODUCCIÓN

A continuación presentamos una nueva edición del informe sobre el Español como Lengua Segunda y Extranjera¹ en la Argentina, realizado en conjunto entre la Dirección de Asuntos Culturales de la Cancillería argentina y la Asociación Argentina de Docentes de Español. Nuestro objetivo es ofrecer año a año diferentes indicadores que permitan indagar en la dinámica de cambio del sector a fin de ubicar la magnitud de las variaciones que se van registrando.

¹ Dado que la actividad es conocida internacionalmente como ELE (Español Lengua Extranjera), en este informe se utiliza ese nomenclador por sobre ELSE (Español como Lengua Segunda y Extranjera) que es el que la define de modo más apropiado.

La presente edición 2009 se realizó con el aporte del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica “Estándares para la enseñanza de ELSE”, dirigido por la Prof. Leonor Acuña. El mismo forma parte del Proyecto Agencia “Desarrollo del ELE como Industria Cultural” financiado por la Agencia de Promoción Científica y Tecnológica, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación.

Este quinto informe refleja que el Español como Lengua Segunda y Extranjera comenzó a ser visualizado como una actividad académica, de interés educativo, de promoción cultural y proyección económica, con un peso específico propio.

ALGUNOS NÚMEROS DEL SECTOR

Cantidad de Alumnos

La matrícula del alumno de Español como Lengua Extranjera (ELE) ha verificado un aumento sostenido durante los pasados cinco años. Incluso durante 2009, año que comenzó con cierta percepción generalizada de caída para la actividad debido a los efectos de la crisis internacional de finales de 2008, esta tendencia se confirmó hacia el segundo semestre y permitió cerrar el ciclo lectivo nuevamente con un número de inscripciones superior al de años anteriores.

Tenemos que señalar, sin embargo, que el crecimiento del año pasado fue marginal si se lo compara con el que venía presentando la actividad en las mediciones interanuales que se realizan desde 2005, cuando las brechas entre uno y otro año oscilaron sostenidamente entre un 20% y un 35%.

Este último año se contabilizaron unos 34.200 *estudiantes*, un 9,5% más de inscriptos en la matrícula del ELE en comparación con los que habían ingresado en 2008.

La razón de este crecimiento menor al que se venía registrando podemos atribuirla al clima de gran incertidumbre a nivel mundial que se vivió durante el primer semestre de 2009 respecto a la evolución de las economías y finanzas nacionales a nivel macro, lo cual incidió en la toma de decisiones de sus diferentes actores individuales a nivel micro, y nuestro mercado no fue una excepción a ese comportamiento verificado a escala mundial y en todos los rubros.

Un factor que sin lugar a dudas contribuyó al repunte y estabilización en la demanda para la actividad a partir de mayo de 2009 fue la fijación del tipo de cambio local, que a contramano del proceso natural en la región de fortalecimiento de las monedas nacionales y devaluación del dólar estadounidense, produjo un mantenimiento en los costos de los cursos para sus pagadores en moneda extranjera. Esto se verificó particularmente para los brasileños, donde la brecha entre ambas monedas se amplió en más de 35% en los primeros seis meses del pasado año.

Por otra parte, si desagregamos las cantidades de inscripciones entre aquellas realizadas en universidades por un lado e institutos privados por otro, vemos que ese crecimiento marginal

que mencionáramos más arriba para 2009 es el resultado medio de un comportamiento muy diferente de la variable en ambos casos.

Mientras que dentro del primer grupo se registró un 14% de crecimiento respecto del año anterior, el segundo sufrió una merma cercana al 20% de acuerdo con el cotejo interanual.



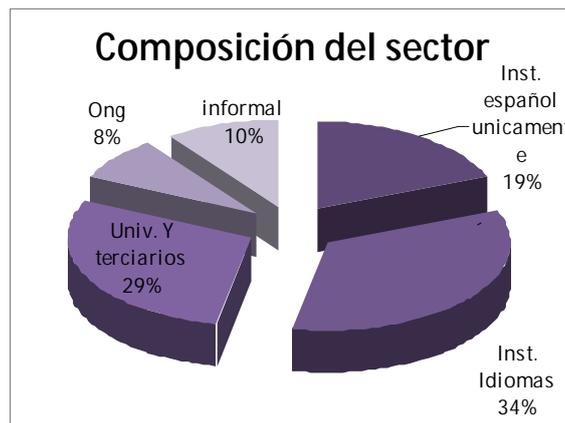
Centros de Estudios

De la comparación relativa entre los tipos de instituciones que absorben la demanda para el ELE vemos que a lo largo de estos cinco años se han posicionado las universidades como líderes indiscutidos en el proceso de captación de estudiantes.

Si entrecruzamos los datos obtenidos con encuestas realizadas sobre el perfil de los estudiantes de ELE, podemos establecer la incidencia del proceso de creciente formalización y profesionalización que viene dándose dentro del ideario del alumnado respecto al aprendizaje del español como lengua segunda. Hoy los estudiantes prefieren una formación y un título que les abran la mayor cantidad de opciones a futuro. Son las universidades las que se posicionan como referentes en la materia, tanto a través de los convenios internacionales celebrados con otras instituciones de igual grado como por el aval que proporciona el prestigio y la trayectoria académica de instituciones consolidadas y reconocidas en el campo de la enseñanza durante años. Esto se relaciona, a su vez, con el hecho de que el 50% de estas instituciones ofrece créditos que se convalidan en los países de origen de los alumnos.

Los cursos que ofrecen el 75% de las universidades públicas o privadas son abiertos al público en general. El porcentaje restante dicta clases e ELE únicamente para alumnos de alguna carrera de grado o postgrado.

Los institutos privados si bien cuentan con gran calidad académica y una cada vez más amplia oferta de cursos, titulaciones y actividades complementarias, necesitan captar la demanda y sostenerla, dado que no cuentan con esta elección apriorística de los potenciales alumnos. Por otro lado, es en este sector donde se observa un crecimiento sostenido en el número de instituciones dedicadas a la actividad, con el consiguiente efecto de atomización y tendencia al amesetamiento en las matriculaciones individualmente consideradas. En la actualidad hay un registro de más de 100 institutos privados en el país.



Duración de las estadías

Al analizar la evolución de esta variable conforme a los datos relevados en el último período, observamos que se ha producido un cambio sustancial en el comportamiento de la misma respecto a los relevamientos anteriores.

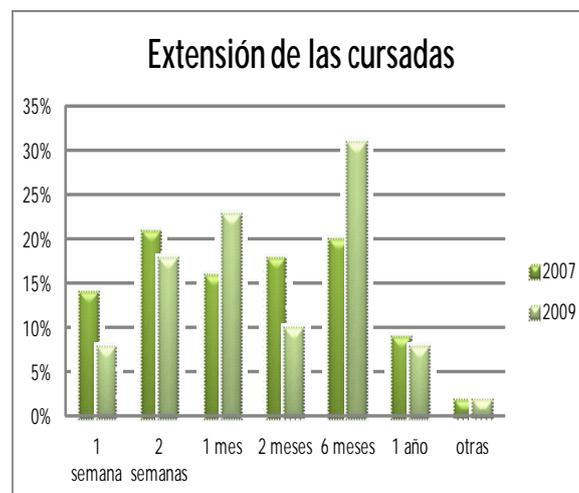
Los resultados señalan que el año pasado se midió un promedio muy superior para la variable que registra la duración de las estadías de quienes se dedican al ELE. A la cabeza de las mediciones se ubicaron las estadías de seis meses, seguidas por las intermedias de un mes.

Esta verificación no es de importancia menor para nuestro mercado, ya que indica una mayor permanencia de los estudiantes dentro de las diferentes ofertas académicas que presenta el ELE.

De esta manera, la mayor participación de los alumnos ingresados a nuestro mercado ha compensado la disminución relativa en la tasa de crecimiento absoluto del número de alumnos para el sector, con lo cual el volumen total de prestaciones en servicios académicos tuvo un crecimiento mayor que el que podría sugerir a priori ese 9,5% de aumento bruto en la matrícula que indicamos al comienzo de este informe.

Esto significa que si definiéramos una variable compuesta para medir la cantidad neta de alumnos ponderándola por la cantidad de horas dedicadas por estos a los cursos ELE; esta variable, que podríamos definir como “Horas cátedras acumuladas por el alumnado ELE”, mostraría un crecimiento importante en este momento comparada con los valores que arrojaría su cálculo con las mediciones tomadas en los años iniciales de este relevamiento.

Este “crecimiento intensivo” en la aplicación de los alumnos al ELE opera independientemente del “crecimiento extensivo” que es el que se mide como dato estadístico relevando el número total de inscripciones. La fluctuación de estas dos variables puede darse por lo tanto en sentidos coincidentes, diferentes, o contrapuestos; como lo que justamente recién señalamos que ha ocurrido durante el pasado año, cuando la evolución positiva de una compensó el virtual estancamiento de la otra.





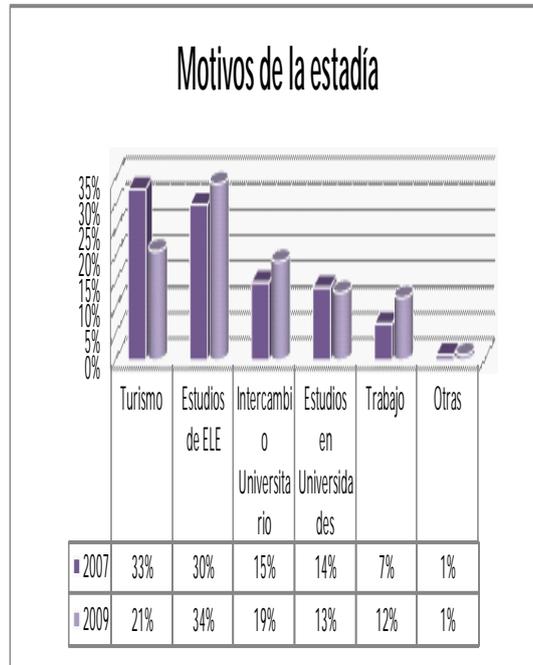
Motivaciones de la demanda ELE

En ediciones anteriores marcábamos los proyectos turísticos como los que motivaban la elección de nuestro país para complementar con el estudio del idioma.

Podemos decir que últimamente ya no es el ELE un receptor en segunda instancia de extranjeros que llegan al país con otros fines.

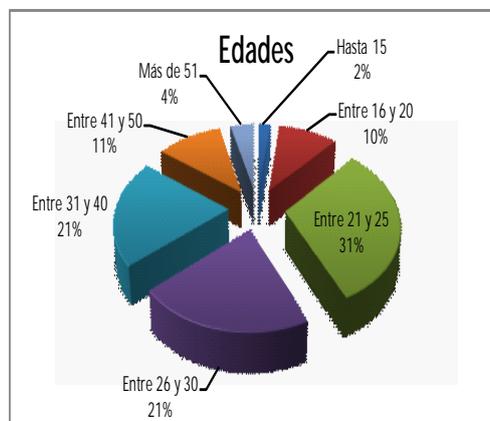
En el 2009, el ELE es *una elección de primer orden* para aquellos que se encuentran en las aulas y, en contrapartida de lo que se ha convertido nuestro mercado en una fuente de expansión para otras actividades, como el turismo o las clases de tango por ejemplo, que ahora son incor-

poradas como complementos dentro de la programación de cursadas y estadias extendidas en nuestro país por parte de los estudiantes de español.



Edades de los estudiantes

Para la encuesta del último año, sin embargo, decidimos subdividir la categoría 20-30, anteriormente utilizada, en dos subcategorías con una amplitud de cinco años cada una. Esto permitió conseguir una determinación más ajustada del perfil de los estudiantes del ELE, verificándose que la mayoría de las presencias se incluyen en el primero de los subgrupos (20-25), el cual se corresponde con el de alumnos en edades universitarias.



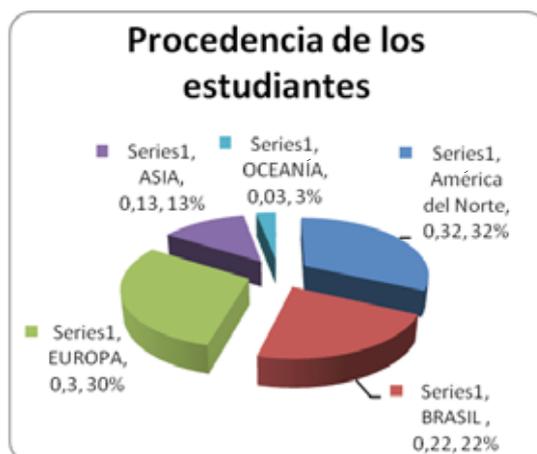
Procedencia de los estudiantes

Al analizar la procedencia de la matrícula del ELE, observamos que el mayor contingente proviene de América del Norte (32%), con los Estados Unidos (81%), en primer lugar.

El segundo corresponde a los estudiantes que llegan desde Europa (30%), grupo en el que predominan los alumnos alemanes (38%), ingleses (29%) y franceses (17%).

En tercer lugar, y mostrando un aumento muy significativo año tras año, se ubica el estudiantado brasileño, que en 2009 se posicionó como el grupo de mayor proyección de crecimiento basándonos en los datos recabados desde 2005. Con apenas un 11% en las primeras mediciones de este informe, hoy este grupo representa un 22% de las inscripciones para el ELE.

Respecto a los continentes con participación minoritaria en la composición del alumnado ELE, Asia (13%), y Oceanía (3%), cabe señalar que el número de inscripciones de estudiantes chinos ha aumentando al punto de convertir a este subgrupo en el de mayor incidencia dentro del subconjunto referido.



A MODO DE SÍNTESIS

Con respecto a las cifras relevadas, las mediciones de 2009 muestran la consolidación de las tendencias vislumbradas para el ELE desde hace cinco años. No obstante, algunos índices han mostrado comportamientos diferenciales que debemos atribuir en primera instancia a la atipicidad del pasado año, el cual arrancó inmerso dentro de los efectos indeseables y negativos de la crisis financiera de finales de 2008.

Se observó un menor crecimiento efectivo de la actividad durante el año pasado respecto al que venía teniendo en años precedentes. Todos los indicios parecerían señalar que se trató de una situación coyuntural y que la actividad se encuentra sana estructuralmente como para continuar creciendo en el corto plazo a las tasas que lo venía haciendo en los años precedentes.

Se verificó en contrapartida una evolución muy favorable del crecimiento intensivo de la actividad, atrayendo al alumnado hacia una mayor cantidad de cursos y de horas de concurrencia en los mismos, lo cual repercutió en un mejoramiento en el rendimiento de la oferta de horas cátedra en los diferentes centros de estudio.

El dato central también nos parece la modificación de los motivos de las estadias. El mundo académico es el principal impulsor del sector y esto es altamente significativo, ya que indica que nuestro país se está consolidando por su oferta académica, además de por los atractivos turísticos.

Es importante destacar, a modo de cierre, que el *Español como Lengua Extranjera* ofrece la posibilidad de entablar acuerdos políticos, culturales, académicos y económicos entre países, ciudades, universidades, institutos y otros organismos. A través de la lengua se difunde, también, nuestra cultura.

DESTREZAS POCO USUALES PARA INTÉRPRETES

Gabriela Scandura

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

gabriela@celtica.com.ar

Los programas de formación de intérpretes no difieren demasiado unos de otros. Aunque en algunos países incluyen temas como protocolo o cultura general, en su mayoría enseñan técnicas de interpretación como tomado de notas, traducción a primera vista, susurrado y/o interpretación simultánea. Los alumnos también realizan ejercicios para mejorar la memoria, aprendizaje de terminología y conceptos específicos, ejercicios de paráfrasis y análisis de noticias de la semana. Los temas que suelen estudiarse son política, economía, agricultura y ganadería, marketing, gestión empresarial, educación, ciencias, etcétera.

Pero existen ciertas destrezas, menos comunes, que podrían o deberían enseñarse, ya que resultan de suma utilidad para los intérpretes, especialmente para los consecutivos. Entre ellas figuran ejercicios de respiración consciente, vocalización, y ceremonial y protocolo. Algunos programas incluyen resolución de crisis y ejercicios de resistencia (después de todo, los intérpretes pueden trabajar 8 horas, como en cualquier otro empleo, pero el desgaste mental es mucho mayor), pero también deberían incluir cosas como histrionismo, manejo del micrófono y cuidado de la voz y del cuerpo.

Por ejemplo, cualquier intérprete sabe que debe cuidar la voz, pero eso incluye no fumar; aprender a carraspear de la manera correcta; manejar la tensión en la nuca; aprender a “hablar” (el intérprete tiene que poder hablar tanto en voz muy baja como muy alta, en caso de que no haya micrófono; debe poder variar la velocidad de expresión y también debe poder manejar su voz para que pueda usarla durante un largo tiempo); corregir la mala postura; no beber en exceso alcohol, café o té ni usar mucha sal, y no abusar del enjuague bucal. De hecho, estos consumos deben compensarse con una ingesta abundante de agua.

Otra consideración a tener en cuenta a la hora de interpretar, en especial cuando se trata de interpretación consecutiva, es la necesidad de averiguar datos extra sobre el orador, como por ejemplo origen (no confundir con lugar de residencia; hay que averiguar bien con el cliente), religión (de ser posible) e ideologías. También es interesante fijarse en Internet si existen filmaciones donde podamos escuchar la forma de hablar del orador.

Otro tema importante es que con los años han surgido tipos menos usuales de interpretación, como los que tienen lugar en congresos de danza, gimnasia o comedias musicales, festivales de teatro, disciplinas relacionadas con el arte, etc., a los cuales el intérprete debe adaptarse. Por ejemplo, a ningún intérprete serio se le ocurriría presentarse en jogging a hacer su trabajo, y sin embargo, un intérprete vestido con traje en medio de una clase de ballet no queda bien.

Otra cuestión a tener en cuenta son los temas de conversación entre las personas interpretadas. Es común que, para romper el hielo, el cliente y su interlocutor hablen de temas como fútbol, tango, turismo, hechos o eventos internacionales, o algún escándalo reciente. Entre los que me han tocado a mí en particular, el más inusual fue una conversación sobre Encuentros Matrimoniales, a los cuales ambos interlocutores habían asistido, cada uno en su país de origen. En este caso se trataba de una cuestión cultural compartida, pero podemos toparnos con cuestiones culturales no compartidas, como temas políticos, sentimientos, in/seguridad, etcétera.

También es interesante tener en cuenta que en la actualidad los intérpretes pueden trabajar en ocasiones especiales como casamientos, además de las tradicionales visitas, acompañamientos, etcétera.

Todo esto requiere de su parte ciertos conocimientos extra, como saber cómo saludar a alguien de otra cultura o religión. Todos estos conocimientos no están, como dijimos antes, necesariamente incluidos en los cursos de interpretación.

Por lo tanto, es importante que el intérprete o futuro intérprete sea consciente de que, si no se dedica a la interpretación simultánea (y tal vez *aunque* se dedique a la simultánea), deberá adquirir conocimientos y destrezas adicionales.

EL LUNFARDO COMO PUNTO DE PARTIDA (Y DE ENCUENTRO) PARA LA ENSEÑANZA DEL ITALIANO A ADOLESCENTES

Irene Scheiner

Instituto Superior de Profesorado “Dr. Joaquín V. González”

ireitalia@yahoo.com

Pocas cosas nos identifican más como porteños que nuestro lunfardo, y digo nuestro porque se trata de una construcción colectiva, que dice mucho acerca de nuestros orígenes y nuestra identidad.

No entiendo por qué es más propio robar que afanar [...].

Me hacen gracia esos que creen que los idiomas los han hecho los sabios.

Si la necesidad de un pueblo es capaz de crear un genio,

¿cómo pretenden que se detenga en la creación de una palabra que le hace falta?

(Enrique Santos Discépolo)

En las últimas décadas del siglo XIX y en las primeras del siglo XX (aproximadamente entre 1875 y 1914), una gran inmigración europea llegó a la Argentina, y buena parte de ella se asentó en la creciente ciudad de Buenos Aires, especialmente en sus conventillos, donde tenían como vecinos a integrantes de las clases bajas locales. Así, entre 1869 y 1914, la población extranjera fue mayor o igual que la local; por ejemplo, en 1887 la ciudad tenía 432.000 habitantes: 228.000 eran extranjeros, y de ellos 138.000 eran italianos.

El mayor número de extranjeros provenía de Italia (especialmente de Liguria) y España. Se trataba, en su amplia mayoría, de hombres jóvenes solteros¹; estas condiciones fueron inmejorables para el auge de la prostitución. A la hora de divertirse, los jóvenes extranjeros coincidían con los jóvenes criollos, los compadritos, en los prostíbulos. En estos sitios comenzó a tocarse y a bailarse el tango, un pianista amenizaba la tertulia y ejecutaba piezas bailables, que las trabajado-

¹ En 1869, de cada 5 varones de entre 15 y 35 años, 4 eran extranjeros (2 de ellos, italianos). Se produjo de esta forma un fenomenal desequilibrio demográfico: en 1887 vivían en Buenos Aires 243.000 hombres y 190.000 mujeres; en 1914, 850.000 hombres y 726.000 mujeres.

ras compartían con los clientes antes de pasar a las habitaciones. Varios de esos tangos tenían como letra coplas obscenas en las que no faltaban palabras lunfardas referidas al sexo. Fue en los prostíbulos, entre otros lugares de interacción (como los patios de los conventillos), donde algunas de las palabras de los inmigrantes fueron escuchadas por los compadritos, y comenzaron a ser utilizadas por ellos. Luego los periodistas tomaron nota del avance de estas palabras en el habla porteña y lo reflejaron en sus artículos; pero repararon fundamentalmente en las palabras usadas por los delincuentes. Ciertas palabras, en efecto, pertenecían a la jerga de los delincuentes, pero muchas otras correspondían al ámbito de la vida cotidiana. Así, ya en 1887 el periodista Juan Piaggio acuñó la expresión “argentinismos del pueblo bajo” al notar que no se trataba de una jerga de maleantes. Con algunas de esas palabras aportadas por los inmigrantes y con otras que circulaban en la ciudad provenientes del gauchesco² se formó el lunfardo.

El italiano se consolidó como idioma de toda Italia recién después de la Segunda Guerra Mundial; en la época que tratamos, tenían amplia primacía las lenguas regionales o dialectos, que eran las que hablaban la mayoría de los inmigrantes. Así, de las palabras traídas por quienes venían a hacer la América se destacan las que llegan desde los dialectos italianos (especialmente, el genovés), como *amurar* o *biaba*, junto con algunas francesas, especialmente las referidas a la vida nocturna³ y también, las aportadas por otros grupos extranjeros⁴.

Además de esas dos ramas principales, integran el vocabulario lunfardo palabras inventadas (algunas, a través del intercambio de la posición de las sílabas, procedimiento conocido como “vesre” (*ortiba*, *feca*), y palabras castellanas resignificadas (*moco*: error importante). Este tipo de palabras creció en porcentaje dentro del conjunto de palabras lunfardas a medida que transcurrió el tiempo.

Si afirmamos que el lunfardo es solo un conjunto de sinónimos (vocabulario) que cada hablante usa para dar un matiz a su discurso, esto se debe en enorme medida a la escuela pública. En efecto, el alud inmigratorio fácilmente pudo hacer que surgiera un nuevo vocabulario, producto del cruce de tantas lenguas, tantos registros; especialmente si tenemos en cuenta dos situaciones: la falta de medios de comunicación masivos que ayudaran a fijar el castellano, y, los escasos conocimientos de los inmigrantes, en su amplia mayoría pobres, y en buena medida, casi analfabetos. Fue la escuela pública la que fijó el castellano como lengua de la Argentina, la que hizo que el cocoliche⁵ quedara reducido a la condición de habla de transición (una suerte de

2 A través del gauchesco llegaron indigenismos (*cancha*, *pucho*), afronegrismos (*quilombo*, *mandinga*) y arcaísmos españoles (*aguaitar*, *espichar*); en este grupo se cuentan palabras del caló (dialecto de los gitanos españoles) como *araca* y *mangar*.

3 *Garçonnière*: vivienda de soltero; *pris* o *prissé*: pulgarada de cocaína.

4 *Papirusa*, del polaco; *bondi*, del portugués.

5 Variedad mixta de español y de dialectos italianos cuyo uso era casi exclusivamente oral, en esta especie de pidgin las formas lexicales italianas se alternaban con las españolas merced a la gran proximidad filogenética entre

interlengua); la que hace que pensemos en castellano y sobre esas palabras, decidamos salpicar el discurso con alguna palabra en lunfardo.

Con los años, el lunfardo fue extendiéndose por todas las clases sociales, a partir de la difusión que le dieron las letras de tango, el teatro (fundamentalmente los sainetes), y cierto periodismo, y debido a la movilidad social, que llevó a muchas personas que vivían en la pobreza a los estratos medios y altos de la sociedad.

José Gobello (1996) define el lunfardo como: “Vocabulario compuesto por voces de diverso origen que el hablante de Buenos Aires emplea en oposición al habla general”. A partir de aquí se desprende que el uso de este vocabulario es absolutamente consciente. Afirma: “Donde el idioma oficial propone voces como *dormir* [...] o *comer*, el lunfardista dice *apoliyar* [...] y *morfar*”.

Los lunfardismos tienen una característica particular, un toque distinto, divertido, desacartonado, una connotación inequívocamente porteña que el hablante decide darle a su discurso. Hay una conciencia de la transgresión; sabemos positivamente que estamos quebrantando la norma, usando palabras que no están en los diccionarios castellanos.

Quien usa una palabra lunfarda conoce su equivalente español⁶, uno conoce la palabra *trabajo*, pero de vez en cuando elige usar *laburo* para darle al discurso un toque que nos haga aparecer como conoedores, para manifestarse con una intención de complicidad, de código compartido, de pertenencia a lo porteño. Las palabras lunfardas se oponen a las que el imaginario social reconoce como palabras formales del español usadas en Buenos Aires y su zona de influencia. Y esas palabras lunfardas tienen a su vez una presencia en ese imaginario social, vinculada con una cuestión de barrio, de calle, de pasado común, de suburbio, de tango, etc., el lunfardismo nos remite a un código común, lo sentimos propio de este lugar.

Como indica Nora López (2002) en los últimos veinticinco años aproximadamente, se da un surgimiento importante de palabras alternativas, y, como hace casi cien años, los jóvenes desempeñan un papel fundamental. En los años setenta las palabras nuevas encuentran un sustentáculo donde afirmarse: la cultura rock. No solo las letras de las canciones, sino también el periodismo especializado acoge las nuevas creaciones. Estas palabras, naturalmente, no vienen de la inmigración ni del gauchesco. Más vigentes en número creciente –en parte importante, por la proximidad temporal– están las palabras propias de los adolescentes y jóvenes de estos últimos años. A partir de los comienzos de la década del noventa se consolidó un fenómeno que despuntaba ya un lustro antes: la conquista de las clases más populares por parte del rock. Este

los idiomas. Tal variación lingüística fue usada en el teatro popular argentino (el sainete e incluso en el circo criollo).

6 En los casos en que una persona usa lunfardismos o palabras alternativas casi naturalmente, la cuestión consciente sigue vigente: conoce la palabra en español y puede usarla, aun cuando le requiera un cierto esfuerzo.

hecho fue de la mano con un rescate del barrio y de lo popular como valores; así, se volvieron a utilizar varias viejas palabras lunfardas, además de ampliarse el uso de las palabras más nuevas. La revalorización del uso de estos términos (tanto en el público como en las letras de las canciones, y una cultura rock mucho más extendida (en generaciones), con su aceiteada maquinaria de difusión, tanto en el periodismo especializado como en el general, ayudaron a la propagación y consolidación de estas palabras.

La permanencia de estas palabras más jóvenes, incluyendo las que se van resignificando o incorporando acepciones (*chabón*, *piola*) tiene una ventaja: hay lugares donde se plasman: Las letras del rock, y también de cumbia villera (veta de la llamada música tropical), han sido huéspedes de muchas de ellas, ya que hicieron uso de palabras lunfardas en su intento por llamar la atención y en el caso de la cumbia villera por reflejar a su modo las costumbres de las clases bajas. Análogamente a lo señalado con el rock, la conquista de las clases medias por parte de la música tropical favoreció la difusión y el conocimiento de varias palabras.

Las palabras nuevas, aun cuando tienen orígenes distintos, conservan otras dos características de continuidad: son voces que en su mayoría tienen su origen en los jóvenes, y, básicamente, reproducen esa connotación porteña, de barrio, de esquina, de asfalto, ya no de adoquín.

Las siguientes propuestas apuntan a trabajar en el aula con diferentes tipos de textos para reflexionar y descubrir el origen de muchas de las palabras de uso cotidiano que tienen su origen en términos que llegaron con los inmigrantes (en muchos casos bisabuelos y tatarabuelos de nuestros alumnos). También descubrir la presencia del italiano (o sus dialectos) en distintas expresiones coloquiales, y canciones que escuchan los adolescentes.

- Con el tango:
 - “Corrientes y Esmeralda” (Celedonio Flores, 1922)
 - “El Ciruja” (Francisco Alfredo Marino, música de Ernesto de la Cruz, 1926)
- Con el rock:
 - “Rajá, Rata” (Iván Noble, grabado por Los Caballeros de la Quema, 1998)
 - “Qué Mala Suerte” (El Indio, Marcelo, Walter “Mosca” Velásquez, Papa, grabado por 2’ minutos, 1994)
- Con la cumbia:
 - “Gatillo Fácil” (Pablo Lescano, grabado por Flor de Piedra, 2000)
 - “Los Pibes Chorros” (Ariel Salinas, grabado por Los Pibes Chorros, 2001)

- Con la literatura:

Además de los trabajos con sainetes, agrego:

- “Caló Porteño (Callejeando)” de Juan Piaggio⁷.
- “Elogio del Lunfardo” de Dante A. Linyera⁸ (1928) (seudónimo de Francisco Bautista Rímoli).
- Entrevista a José Gobello por Astrid Riehn (2007).

BIBLIOGRAFÍA

- Gobello, J. (1996): *Aproximación al lunfardo*. Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Católica Argentina.
- Gobello, J. / Amuchástegui, I. (1998): *Vocabulario Ideológico del Lunfardo*. Buenos Aires: Corregidor.
- Gobello, J. / Soler Cañas, L. (1961): *Primera antología lunfarda*. Buenos Aires: Editorial Las Orillas.
- Linyera, D. A. (seudónimo de F. B. Rímoli) (1928): “Elogio del Lunfardo”. En: *La Canción Moderna*, 07-05. Buenos Aires.
- López, N. (2002): “Hacia una redefinición de lunfardo”. En: *Actas de las Jornadas Académicas de la Academia Porteña del Lunfardo*. Buenos Aires.
- Riehn, A. (2007): “El lunfardo, espíritu transgresor del hablante de Buenos Aires”. Entrevista a José Gobello. En: *Revista PyC punto y coma*, 8, pp. 4-6.

7 Tomado de Gobello / Soler Cañas (1961).

8 Una obvia referencia al escritor italiano Dante Alighieri.

LA MÚSICA COMO INSTRUMENTO VEHICULIZADOR DE LA CULTURA EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Silvia Schnitzler

Colegio del Parque España (en convenio con UCEL)

silviasteach@yahoo.com

Fabiana Taramelli

Colegio del Parque España (en convenio con UCEL)

fabianataramelli@hotmail.com

De acuerdo con Lourdes Miquel López (Miquel López *apud* Sánchez Lobato / Santos Garballo 2005: 527):

*[...] El gran asunto que tenemos entre manos (los docentes de ELE) es que nuestros estudiantes manejan una lengua y un componente sociocultural distintos. Por lo tanto, no solo no conocen la lengua meta sino que tampoco conocen ni comparten nuestro componente sociocultural. Enseñar la lengua sin insistir en todo lo cultural que actúa en ella, no es en realidad, enseñar lengua, sino, simplemente, hacer un simulacro, dotarles de una lengua vacía de sentido o, al menos, carente de muchos de los sentidos que la *informan*.*

En consecuencia, y dada la falta de un corpus cultural exhaustivo, los profesores de ELE debemos dotarnos de unos mecanismos que nos permitan ir descubriendo los elementos que conforman el componente sociocultural del español, y, sobre todo, aquellos que están íntimamente ligados a la lengua, por ser a su vez, los que determinarán el éxito comunicativo de los estudiantes”.

Debido a esta necesidad comunicativa, pensamos que es oportuno recurrir a letras de canciones populares como fuente de enseñanza de ELE. Los aprendientes encontrarán en ellas una muestra del uso de la lengua, a la vez que podrán aprehender la cultura que se manifiesta a través de las mismas.

¿Cómo se puede transformar la letra de una canción en material para la enseñanza de ELE?

Por la riqueza y variedad de canciones populares, se puede explotar desde varios aspectos:

- Escucha: predicción, idea principal y secundaria, melodía, ritmo y composición.

- **Morfosintaxis:** como texto y poesía (coherencia y cohesión), identificación de cadenas de sentido, vocabulario, gramática.
- **Oralidad:** tema, argumento y personajes, disparador de temas de discusión.

Centrándonos en la variedad lingüística a elegir, es enriquecedor para el aprendiente de ELE tener contacto con cuantos geolectos o sociolectos sean posibles. Sin embargo, nuestro trabajo está acotado al español rioplatense de la República Argentina.

Nuestro propósito es vehiculizar la cultura y la enseñanza de ELE a través de su expresión musical de transmisión. Dentro de los diferentes ritmos populares de nuestro país, seleccionamos temas de los siguientes géneros: folklore argentino, rock nacional, tango, cuarteto y ritmo latino. Las canciones seleccionadas se tratarán como textos a explotar desde diversos aspectos metodológicos. Nuestra selección es solo una muestra del abanico de posibilidades con la que uno cuenta cuando se elige enseñar a través de la música.

MARCO TEÓRICO

Cultura: definición

La cultura yace en el cruce de varios campos de investigación científica y disciplinas académicas, cada una de las cuales “mira” a la cultura a través de una lente diferente. Para comenzar con nuestro trabajo, transcribiremos algunas definiciones de cultura que reflejan distintas miradas sobre el tema.

Lourdes Miquel y Neus Sans, en el artículo “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, dividen el hecho cultural en tres términos:

- **La cultura con mayúsculas: CULTURA.** Abarca todo lo relacionado con la literatura, la historia, el arte y la geografía. Es decir, lo que tradicionalmente en otros países se denomina “civilización”.
- **La cultura con minúscula (a secas): cultura.** Es aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido.
- **La cultura con k: *kultura*.** Todo aquello que tiene relación con la cultura juvenil, el argot, las jergas y los lenguajes específicos.

Relación entre cultura y aprendizaje de una lengua

El aprendizaje de un idioma extranjero, encaminado a alcanzar una competencia comunicativa que permita al hablante una actuación satisfactoria semejante a la del nativo, debe plantearse como aprendizaje no estrictamente idiomático, por lo que puede decirse que es casi imposible en la enseñanza de lenguas la explicitación de un sistema lingüístico sin referencia a la comunidad que lo emplea y al bagaje cultural que la misma posee.

Cuando un hablante nativo (HN) y otro no nativo (HNN) se comunican en español puede ocurrir que, a pesar de estar usando la misma lengua, no estén utilizando la misma variedad dialectológica y por ello, haya “ruidos” en la comunicación. Lo mismo puede llegar a pasar con HNs de diferentes regiones o sociolectos. Vale decir que podemos estar hablando el mismo idioma pero de diferente “manera”.

La música y el idioma: parte del Patrimonio Cultural Inmaterial

Según la Convención de la UNESCO de 2003, se afirma que el PCI (Patrimonio Cultural Inmaterial; el patrimonio vivo, que es el crisol de nuestra diversidad cultural y su conservación) se manifiesta en particular en los ámbitos siguientes:

- Tradiciones y expresiones orales (incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial).
- Artes del espectáculo (como la música tradicional, la danza y el teatro).

Siguiendo con la Convención para la Salvaguardia del PCI, se lo define más concretamente como los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas que las comunidades, los grupos y, en algunos casos, los individuos reconocen como parte integrante de su patrimonio cultural.

La definición de la Convención 2003 señala igualmente que el PCI:

- Se transmite de generación en generación.
- Es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia.
- Infunde a las comunidades y los grupos un sentimiento de identidad y de continuidad.
- Promueve el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana.

La ventaja de usar estos materiales en la enseñanza es que son de fácil acceso tanto para el docente como para el alumno, a través de los recursos multimediales de los que se dispone en la actualidad. Por otra parte, tienen un efecto altamente motivante para los aprendientes.

Las canciones en sí mismas no le enseñarán al alumno acerca del “uso” de la lengua. Sin embargo, sí le ayudarán a aprender algo sobre el sistema de sonidos del idioma, patrones de entonación, musicalidad de la lengua meta en particular. Además de aportar diversión al cantarlas y escucharlas, energizan la clase, brindan un cambio en el desarrollo de las actividades diarias e impactan en la memoria a largo plazo.

Cumplen la función de salvar la brecha que existe entre la experiencia placentera de escuchar/cantar y la de estudiar la lengua en un contexto académico. La música y las canciones son actividades comunitarias en las que el individuo se mimetiza con el grupo, fomentando la sociabilización entre pares.

A continuación enumeramos algunas consideraciones relevantes que refuerzan nuestra convicción sobre la importancia del uso de la música y canciones en el aprendizaje de una lengua:

- La música es pegadiza: se queda en nuestra mente y se vuelve parte de nosotros.
- Las canciones también preceden el desarrollo del idioma en los niños pequeños (Murphy 1990a). Las investigaciones sobre este tema, indican que el balbuceo que ellos producen y que es “reforzado” por sus padres, es extremadamente importante en el desarrollo de la lengua.
- Para los adolescentes, es una de las principales formas de expresarse.
- En nuestra época, es difícil escapar del alcance de la música (está en todas partes: en los consultorios médicos, en los restaurantes y bares, en los centros comerciales, en los autos, en ringtones de los celulares, etcétera).
- Existe el fenómeno que se denomina “canción-pegada-en-mi-cabeza” (*song-stuck-in-my-head phenomenon*): se refiere al eco que no deja de sonar en nuestra cabeza después de haber escuchado una determinada canción.
- Cantar se asemeja a lo que Piaget (1923) describe como el lenguaje egocéntrico, en el cual los niños hablan sin demasiada preocupación por los receptores del mensaje, simplemente disfrutan de escucharse a sí mismos. Krashen (1983) sugiere que esta repetición involuntaria puede ser la manifestación de lo que Chomsky llamó “el aparato de adquisición del lenguaje”.
- Las canciones, en general, usan un lenguaje simple y conversacional, con mucha repetición de estructuras gramaticales y vocabulario, lo cual es ventajoso para los profesores

de idiomas porque representa una “muestra de la lengua”. De esta manera, se pueden ejemplificar usos de expresiones coloquiales en un contexto de vida real.

- En ocasiones, las letras pueden ser bastante complejas desde el punto de vista sintáctico, léxico, semántico y poético.
- Los individuos se apropian de las letras de acuerdo con sus sentimientos. Debido a que generalmente no hacen referencia a ninguna persona, evento o lugar en particular, se las puede relacionar con cualquier circunstancia de la vida personal, asignándoles diferentes significados de acuerdo con las experiencias particulares vividas.
- La mayoría de las canciones son relajantes. Le agregan diversión y variedad a la clase tradicional. Fomentan la armonía con uno mismo y con el grupo. No es de asombrarse que muchas de ellas estén asociadas al sostenimiento de la cultura, la religión, el patriotismo, e incluso la revolución.

En términos prácticos, para los docentes de idioma, las canciones son textos, grabaciones y videos cortos, con una trama y personajes en particular, que se pueden desarrollar completamente en una o en varias clases.

¿Qué español elegir?

En lo que se refiere a los estudiantes de español, es habitual la expresión del deseo, por un lado, de aprender el “mejor” español y, por otro, de aprender el español “más útil” o “más práctico”. A menudo, ese “mejor español”, como ocurre para muchos hispanohablantes, es el de Castilla. No hay que olvidar, sin embargo, que la “utilidad” buscada en esta lengua –las razones socioeconómicas cuentan cada vez más– puede tener que ver con el reconocimiento de “ejemplares concretos de esa lengua” en contextos prácticos en los que quieren y pueden moverse los estudiantes de español (Moreno Fernández, F. 2001: 17). A menudo, los estudiantes lusófonos prefieren aprender nuestra variedad rioplatense por ser el español y el portugués lenguas en contacto. Esta preferencia puede estar fundamentada en razones de conveniencia socioeconómica y cultural y respaldadas en el conocimiento de ejemplares argentinos y/o uruguayos que personifican el tipo de individuo con el que se quiere trabajar cuando se domine la lengua española. El español que se quiere aprender, por tanto, es el de esos ejemplares, se disponga o no de un prototipo bien definido de lo que es el español de Argentina y el de Uruguay.

A la hora de tomar una decisión sobre el modelo de lengua a enseñar y a aprender, pesa el prestigio (español de Castilla) pero también pesa el sentido práctico y las necesidades de los aprendientes (español rioplatense).

Competencias lingüística y extralingüística

Sobre al enfoque comunicativo, diremos que resulta ser una orientación didáctica que tiene muy presente la idea de que no solo hablamos con competencia lingüística sino también con competencia extralingüística; es decir, con “saberes, ideas y creencias acerca de las cosas” (Casado Velarde 1988), o lo que es lo mismo, que el hablante posee una competencia cultural determinada y el aprendiz de lenguas ha de conseguirla para advertir los índices o síntomas de las variadas situaciones que va a vivir en el ajeno sistema lingüístico. Dicho enfoque está presente en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, que elige el uso social de la lengua como modelo y objetivo. En la primera distinción importante entre competencias generales y comunicativas de la lengua, se insiste en que ambas sirven al actuar de la persona, si bien es cierto que en la descripción de lo que es un usuario básico (A1, A2), uno independiente (B1, B2) o uno competente (C1, C2), no aparecen las destrezas culturales y mucho menos el conocimiento de lo cultural.

Aplicación práctica

Dentro del marco teórico presentado, realizaremos la transposición didáctica en las canciones anexadas al final de este trabajo, y que mencionamos a continuación:

- “El día que me quieras” – Carlos Gardel / Alfredo Le Pera.
- “Tema de Piluso” – Fito Páez.
- “Soy cordobés” – Rodrigo Bueno.
- “El humahuaqueño / El quebradeño” – Edmundo Zaldívar (h.).

Los objetivos principales que subyacen a la aplicación de los ejercicios en estas canciones son que el alumno:

- a) Esté expuesto a los sonidos de la variedad del español rioplatense a través de diferentes intérpretes.
- b) Consolide su conocimiento de las estructuras gramaticales dentro de su nivel de lengua.
- c) Amplíe su léxico.
- d) Comprenda un relato auténtico y su trasfondo histórico.
- e) Distinga diferentes geolectos.

- f) Reconozca referencias contextuales.
- g) Asocie los temas musicales con la cultura argentina.

CONCLUSIÓN

Una gran parte de los temas que afectan a nuestras conversaciones también tiene que ver con lo *sociocultural*. Todos habremos experimentado que, cuando estamos en un país extranjero, por muy bien que hablemos la lengua y conozcamos el país, no podemos participar activamente en un determinado número de conversaciones porque no conocemos o dominamos el tema que se trata. Los hablantes que comparten el mismo componente sociocultural disponen de una información más matizada, más rica, más elaborada de los temas que les afecta que quienes participan de otro componente.

Dice Kramsh (1993):

Los nativos de una lengua no solo hablan con su propia voz, sino a través de lo colectivo: del conocimiento compartido por su comunidad, del stock de metáforas de esa comunidad, de las categorías con las que representan su experiencia”.

[...] Ese conocimiento compartido da un grado de previsibilidad de las cosas entre los nativos de una lengua, pero es una dificultad para los no nativos, que no comparten ni la memoria ni los conocimientos de esa comunidad.

En las últimas décadas, tanto la investigación lingüística como la didáctica de lenguas extranjeras no dudan en aceptar *la dimensión social del lenguaje*. En nuestro trabajo tratamos de encontrar algunos aspectos que hacen que *el idioma sirva como nexo unificador de culturas* —o subculturas— pero sin descuidar y dejar de reconocer que también es un elemento diferenciador de las mismas.

Creemos, entonces, que una *manera amena y genuina de integrar la cultura con la enseñanza de diferentes geolectos es a través de la música*. Por este motivo, anexamos al final del trabajo algunas letras de canciones que identifican a diferentes regiones de la República Argentina. Se sugieren diferentes actividades para ser usadas como disparador de muchas otras formas de acercarse a la cultura de este margen del Río de la Plata por medio de sus expresiones musicales.

BIBLIOGRAFÍA PARCIAL

- Murphey, T. (1992): *Music and Song*. Londres: Oxford University Press.
- Miquel López, L. (2005): “La subcompetencia sociocultural”. En: Sánchez Lobato, J. / Santos Garbalo, I.: *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar Español como L2 / LE*. Madrid: SGEL.

Morán, P. (2001): *Teaching Culture. Perspectives in Practice*. Boston: Heinle & Heinle.
<<http://portal.unesco.org/culture/es/>> [Último acceso: 18-09-2009].
<<http://www.cuadernos cervantes.com/>> [Último acceso: 18-09-2009].
<http://www.todoele.net/revistas/Revistas_list.asp> [Último acceso: 10-03-2010].
<http://www.educacion.es/redele/revista/miquel_sans.shtml> [Último acceso: 10-03-2010].
<<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/anpe/ANPE2008Dalis.pdf>> [Último acceso: 10-03-2010].

ANEXO 1

"El día que me quieras"

Autor: Carlos Gardel (música) / Alfredo Le Pera (letra)

Nacionalidades: Francés / Brasileño

Intérprete: Carlos Gardel

Año: 1935

Género: Tango (canción)

Acaricia mi ensueño
el suave murmullo
de tu suspirar.
Cómo ríe la vida
si tus ojos negros
me quieren mirar.
Y si es mío el amparo
de tu risa leve
que es como un cantar,
ella aquieta mi herida,
todo, todo se olvida.

El día que me quieras
la rosa que engalana
se vestirá de fiesta
con su mejor color.
Y al viento las campanas
dirán que ya eres mía,
y locas las fontanas
se contarán su amor.

La noche que me quieras
desde el azul del cielo,
las estrellas celosas
nos mirarán pasar.
Y un rayo misterioso
hará nido en tu pelo,
luciérnaga curiosa que verás
que eres mi consuelo.

El día que me quieras
no habrá más que armonía.
Será clara la aurora
y alegre el manantial.
Traerá quieta la brisa
rumor de melodía.
Y nos darán las fuentes
su canto de cristal.

El día que me quieras
endulzarán sus cuerdas
el pájaro cantor.
Florecerá la vida,
no existirá el dolor.

La noche que me quieras
desde el azul del cielo,
las estrellas celosas
nos mirarán pasar.
Y un rayo misterioso
hará nido en tu pelo.
Luciérnaga curiosa que verás
que eres mi consuelo.

Destinatario

Estudiantes de nivel CI/2 del Marco Común Europeo de Referencia

Materiales

- Hoja de trabajo.
- Videos de la canción “El día que me quieras”:
<<http://www.youtube.com/watch?v=RmXCVOmOCPU&feature=related>> (Gardel)
<<http://www.youtube.com/watch?v=QvylG57knJI&feature=related>> (Luis Miguel)
<<http://www.youtube.com/watch?v=jsmjxVMufbQ&feature=related>> (Plácido Domingo)
<http://www.youtube.com/watch?v=8AXZn02f_Co&feature=related> (Roberto Carlos)
<<http://www.youtube.com/watch?v=tRSsJHvw9ZY&feature=related>> (Andrés Calamaro)
<<http://www.youtube.com/watch?v=AsjtQDEw0wQ&feature=related>> (Julio Iglesias)

Temporalización

60 minutos

Objetivos

Los objetivos de esta actividad son:

- Trabajar los usos del presente de subjuntivo en oraciones que expresan futuro.
- Identificar palabras con connotaciones positivas, establecer cadenas léxicas.
- Tomar contacto con el tango y la cultura del español rioplatense urbano tan relacionada con este género.

Nota: Como se trata de una actividad de revisión, es necesario que se haya presentado el uso del subjuntivo en clases anteriores.

Actividad inicial

Preguntar a los alumnos qué conocen sobre el Tango (procedencia de este género, con qué instrumentos se suele interpretar, qué tipo de temas trata, etcétera).

Explicar a los alumnos que la canción con la cual van a trabajar, “El día que me quieras”, fue reproducida por muchos intérpretes desde su primer presentación hecha en 1935 por Carlos Gardel. El docente nombrará estos intérpretes y los alumnos elegirán la versión del video que deseen ver primero.

1. Completa estas cinco frases de la manera más romántica que se te ocurra.

- El día que me quieras,.....

2. Ahora completa el principio de estas frases, utilizando el presente de subjuntivo y algunas de las siguientes palabras: cuando, aunque, en cuanto, mientras, para que, hasta que, antes de que, después de que.

-, me vestiré de fiesta.
-, lo olvidaré todo.
-, mi herida no se cerrará.
-, nos mirarán pasar.
-, la vida reirá y seré tuyo/a.

Actividad de desarrollo

1º Una vez visto el video, se reproducirá el interpretado por Carlos Gardel. En grupos, los alumnos tratarán de encontrar diferencias y/o similitudes entre las dos versiones.

2º Con la letra de la canción, los alumnos marcarán las palabras que relacionan con el “amor”.

3º Con la letra de la canción, los alumnos marcarán las palabras que relacionan con la “naturaleza”.

4º En esta etapa se hará entrega de una lista en la que aparezcan ordenados (por orden de aparición en la audición) los verbos en infinitivo de la canción. Los alumnos deberán anotar al lado de cada verbo la forma conjugada que escuchen durante la segunda audición de la misma.

Actividad final

A- Escuche la versión de karaoke de esta canción y cántela con la entonación de la versión que más le gustó.

B- Escriba un párrafo en prosa o en verso expresándole a su persona amada sus deseos.

ANEXO 2

VARIACIONES LINGÜÍSTICAS

“Tema de Piluso” – Fito Páez

“Soy cordobés” – Rodrigo Bueno

“El humahuaqueño / El quebradeño” – Edmundo Zaldivar (h.)

CONSIGNA GENERAL

Lea atentamente las letras de las siguientes canciones. Marque las palabras que pertenecen solamente al español rioplatense (argentino). Señale cuáles son las expresiones que identifican a la cultura argentina. ¿A qué provincia se refiere cada letra? Discútalas con sus compañeros.

¿Con qué canción de su país la relaciona? ¿Por qué?

A) “Tema de Piluso”

Autor: Fito Páez

Nacionalidad: Argentino

Álbum: *Circo Beat*

Año: 1994

Género: Rock nacional

Cerca, Rosario siempre estuvo cerca
tu vida siempre estuvo cerca, y esto es verdad.

Vida, tu vida fue una hermosa vida
 tu vida transformó la mía, y esto es verdad.
*Y la vida como viene va
 no hay merienda si no hay capitán.*

Tanto, salimos por las calles tanto
 bebimos en los bares santos, de la verdad.
 Y algo, me dice que perdimos algo
 perdimos y ganamos algo, algo en verdad.
*Y la vida como viene va
 no hay merienda si no hay capitán.*

Nada nos deja más en soledad
 que la alegría si se va... volar, volar, volar, volar, volar!
 ¿Cómo es Alberto volar al más allá...?

Tira, la sogá de tu cuello tira
 la sogá de mi cuello tira, y esto es verdad
 y eran los tiempos de la primavera
 dejaste tu sonrisa en ella, y esto es verdad.
*Y la vida como viene va
 no hay merienda si no hay capitán.*

B) "Soy cordobés"

Autor: Rodrigo Bueno

Nacionalidad: Argentino

Álbum: A 2000

Año: 1999

Género: Cuarteto

Oigan señores yo les quiero así contar
 Con muchísima emoción dónde nació mi canto
Chispa, tonada, piano, bajo y acordeón
 Así tocaba *Leonor* ritmo de cuartetazo
El pibe Berna, Carlos "pueblo" Rolán y el Cuarteto de Oro
 Le dieron música, alegría a mi ciudad
Soy de la universidad de la alegría y el canto.
 Le dieron música alegría a mi ciudad,

Soy de la universidad, Córdoba te quiero tanto.

Coro:

Soy cordobés, me gusta el vino y la joda

Y lo tomo sin soda porque así pega más, pega más, pega más.

Soy cordobés, y me gustan los bailes y me siento en el aire

Si tengo que cantar.

De la ciudad de las mujeres más lindas,

Del fernet, de la birra, madrugadas sin par.

Soy cordobés, y ando sin documentos

Porque llevo el acento de Córdoba capital.

Como creyente yo le doy gracias a Dios por esta

Bendición que en la sangre llevamos.

Todo el año "tunga tunga" del mejor es nuestro

Rocanrol y a La Mona idolatramos.

Se para el lunes porque hay que descansar

De todo lo que bailamos

Y el martes encaravanados otra vez

Hay que lustrar los pepés porque a algún lado nos vamos.

Coro:

Soy cordobés,

Me gusta el vino y la joda y lo tomo sin soda porque así pega más.

Soy cordobés, y me gustan los bailes y me siento en el aire

Si tengo que cantar.

Soy de Alta Córdoba donde está "La Gloria"

O en Jardín Espinosa a Talleres tú lo ves y si querés

Yo te llevo para Alberdi donde están los celestes

Mi pirata cordobés.

De la ciudad de las mujeres más lindas,

Del fernet, de la birra, madrugadas sin par.

Soy cordobés, y no me importa si es

Gorda como el Arco de Córdoba la quiero para bailar.

C) "El humahuaqueño / El quebradeño"

Autor: Edmundo P. Zaldívar (h.)

Nacionalidad: Argentino

Intérpretes: Los Nocheros, Los Chalchaleros

Álbum: *El Camino Nochero, Noche Amiga Mía* (2004)

Año: 1953

Género: Carnavalito

Llegando está el carnaval, quebradeño mi cholitai (bis)

Fiesta de la quebrada, humahuaqueña para bailar.

Herque, charango y bombo carnavalito para cantar.

Quebradeño a mí me dicen porque nací en la quebrada (bis)

Carnavalito de mi querer toda la *rueda* venga a bailar.

Hayes de un yaraví entre charango se ha de olvidar

Herque de hondo sentir bombo risueño te alegrará.

Quebradeño, humahuaqueñito, quebradeño, humahuaqueñito

Fiesta de la quebrada humahuaqueña para bailar

Herque, charango y bombo, carnavalito para cantar.

Destinatario

Estudiantes adultos de nivel CI del Marco Común Europeo de Referencia

Materiales

- Hoja de trabajo
- Audio de las canciones
- Video de las canciones

Temporalización

Un cuatrimestre/trabajo por proyecto

Objetivos

Trabajo de comprensión lectora/auditiva con el que se pretende que los alumnos puedan distinguir las referencias contextuales y los diferentes geolectos del español rioplatense que se ven reflejados en las canciones seleccionadas.

Producción oral y escrita de las conclusiones a las que se llegaron después del trabajo de investigación llevado a cabo durante todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Procedimiento

Con la consigna general, los alumnos trabajarán primero en forma individual y luego en forma grupal. Se desarrolla principalmente la destreza lectora, y la producción oral.

Con la consigna general, los alumnos trabajarán con cada canción en particular individualmente, en diferentes clases a lo largo del cuatrimestre. Se hará una puesta grupal de las conclusiones al finalizar el proyecto.

CONSIGNA INDIVIDUAL

A)

I. Referencias contextuales: endofóricas y exofóricas. Explique:

- a) Cuando la canción dice “Rosario estuvo *cerca*”, ¿cerca de qué o de quién?
- b) Cuando la canción dice “*tu* vida transformó la *mía*”, ¿a quién hace referencia cada posesivo?
- c) Cuando la canción dice “*no hay merienda si no hay capitán*”, ¿cuál es la referencia histórica? La palabra capitán, ¿tiene una referencia literal?
- d) ¿A quién hace referencia el nombre “Alberto”? Busque en la red videos ilustrativos.
- e) En la República Argentina, ¿hay una sola ciudad que lleve el nombre de Rosario? Cite la fuente de dónde obtuvo esa información.

2. Resuma lo que le transmite la canción en un párrafo de 50 / 75 palabras.

B)

1. Busque en algún diccionario de lunfardo el significado de las palabras subrayadas. Transcribalos.

2. Investigue sobre las personas que están en *cursiva*. ¿Qué tienen en común todas ellas?

3. Haga un comentario sobre las expresiones subrayadas. ¿Cómo se la conoce a la ciudad de Córdoba? ¿Cuál es la particularidad del acento cordobés?

C)

I. Explique por qué la canción tiene dos nombres.

2. ¿Qué tienen en común las palabras en *cursiva*? Busque en el diccionario algunas definiciones y transcribálas.
3. Busque información sobre otras celebraciones de Carnaval, en la Argentina y en el mundo. ¿De qué manera se parecen y de qué manera difieren? Elabore un cuadro comparativo.

Videoclips

<<http://www.youtube.com/watch?v=lqqFNHxyCq0>> (“Tema de Piluso”; fotos)

<http://www.youtube.com/watch?v=YVdLhsWx_LQ&feature=related> (Fito Páez en vivo)

<http://www.youtube.com/watch?v=jYlu9nR_A_Y> (“Soy cordobés” en vivo)

<<http://www.youtube.com/watch?v=JOAlim5-dQ4&feature=related>> (“El humahuaqueño / El quebradeño”, Los Nocheros en vivo)

<<http://www.youtube.com/watch?v=lwZBa8OxOYU>> (Los Nocheros, Soledad, El Chaqueño Palavecino)

<<http://www.youtube.com/watch?v=KIS3MysA0Bs&feature=related>> (King Africa [carnavalito rapeado])

LAS PIZARRAS INTERACTIVAS: BENEFICIOS PARA EL DICTADO DE LAS CLASES DE LE/L2

Silvia Schnitzler

Instituto CELL

fabianataramelli@hotmail.com

Fabiana Taramelli

Instituto CELL

fabianataramelli@hotmail.com

Imaginemos la situación: un alumno va camino a la escuela, viene del *ciber*, después de haber estado chateando con sus amigos, jugando juegos virtuales, bajando todo tipo de archivos de Internet, con sus auriculares conectados a su MP3/MP4, mandando mensajes de texto en su celular... Llega al aula y se encuentra con una tabla enfrente de sí, descolorida, inmóvil... En la educación, un tema central en la pedagogía es la “motivación”. Volviendo a la imagen mental anterior, ¿podemos hablar de motivación con actores tan antagónicos y ante un panorama de escenarios tan contrastantes?

Uno de los problemas que los docentes estamos enfrentando desde fines del siglo XX es la brecha que existe entre los conocimientos de nuestros “nativos digitales” y los conocimientos que les ofrecen las instituciones educativas.

En las últimas décadas, han surgido aportes tecnológicos muy beneficiosos para el dictado de las clases. Uno de ellos son las pizarras digitales interactivas (PDI) que hacen posible la inserción de la tecnología en el aula (*embed technology in the lessons*) (Sharma 2007: 9).

Una de las ventajas más significativas es que se trabaja con todos los alumnos con la vista “al frente”, concentrándose en la pizarra (*heads up*). Lo contrario ocurre cuando los alumnos están con la mirada baja, trabajando cada uno con su material (*heads down*). Por medio del uso de las IWB, se favorece el aprendizaje colaborativo ya que el grupo construye el conocimiento con participación de todos sus miembros.

Otra de las ventajas es que los alumnos pueden “llevarse” la clase a sus hogares, debido a que al usar estas pizarras se genera un archivo el cual, obviamente, se puede enviar por correo electrónico. Así, los alumnos (y los padres, por extensión) no solo tienen una copia exacta de lo que se dio en la clase, sino que además pueden editarla para seguir agregando contenidos o para personalizarlos.

En nuestra ponencia mostraremos de qué forma se pueden integrar diferentes posibilidades de las nuevas TIC para superar las dificultades antes mencionadas de acuerdo con una experiencia piloto realizada con un grupo de adolescentes en la ciudad de Granadero Baigorria, provincia de Santa Fe.

INTRODUCCIÓN

Las pizarras digitales interactivas (PDI) han causado una revolución en la educación. Este avance tecnológico hace posible que se puedan integrar variadas formas de trabajar en una sola unidad: imagen, sonido, palabra, video, animación, etcétera, se complementan y funden fácilmente mediante el uso de la PDI. De esta manera se llega a todos los alumnos, dependiendo de su “estilo de aprendizaje”.

El *British Educational Communications and Technology Agency* (BECTA 2004) realizó un resumen de las conclusiones de diversas investigaciones respecto de las **ventajas** de las pizarras interactivas en ámbitos educativos.

A nivel de *beneficios generales*, se indican los siguientes:

- Versatilidad, con aplicaciones para todas las edades cubriendo todo el currículum.
- Aumento del tiempo de enseñanza, al permitir a los docentes presentar recursos provenientes de la Web y de otras fuentes de forma más eficiente.
- Aumento de las oportunidades para interacción y discusión en el aula, especialmente comparado con otras tecnologías.
- Aumento del compromiso de los alumnos debido a un uso más variado y dinámico de los recursos, con ganancias asociadas en motivación.

Respecto de los *beneficios específicos para los docentes*, se indican los siguientes:

- Permiten a los docentes incorporar tecnología mientras enseñan desde el frente de la clase.

- Fomentan la espontaneidad y la flexibilidad, permitiéndole a los docentes hacer uso y tomar nota de una amplia gama de recursos de la Web.
- Permiten a los docentes guardar e imprimir lo que hay en la pizarra, incluyendo notas generadas en la clase, reduciendo la duplicación de esfuerzo y facilitando la revisión.
- Permiten a los docentes compartir y reutilizar materiales, reduciendo la carga de trabajo.
- Facilidad de uso, especialmente respecto del uso de la computadora en la enseñanza grupal.
- Inspira a los docentes a cambiar su pedagogía y utilizar más TIC, promoviendo el desarrollo profesional.

Respecto de los *beneficios para los alumnos*, se indican los siguientes:

- Aumentan el goce y la motivación.
- Brindan mayores oportunidades para la participación y colaboración, desarrollando las habilidades personales y sociales de los alumnos.
- Reducen la necesidad de tomar notas por medio de la posibilidad de guardar e imprimir lo que aparece en la pizarra.
- Permite que los alumnos sean capaces de manejar conceptos más complejos a partir de presentaciones más claras, eficientes y dinámicas.
- Le permite a los alumnos ser más creativos en sus presentaciones a compañeros, aumentando la autoconfianza.
- Los alumnos no tienen que hacer uso del teclado para utilizar la tecnología, lo que aumenta el acceso por parte de niños de menor edad y de alumnos con discapacidades motrices.

Características de los jóvenes de este siglo (nativos digitales, la generación Net, *tech savvy*, tecnomaníacos):

- Muchos de ellos aprendieron a usar el teclado antes que a sostener un lápiz...
- Son "multitarea": pueden *abrir varias ventanas* a la vez.
- Trabajan en redes globales: se contactan con gente de diferentes edades, nacionalidades, razas y géneros de todas partes del planeta.

- Usan sus *músculos de aprendizaje* para innovar y crear.
- Se transforman a ellos mismos varias veces a lo largo de su vida (Williamson Shaffer 2008).
- Dan a la tecnología y a la ciencia por sentado, aún *cool*, ¡porque es parte de lo que ellos hacen todo el tiempo!

DEFINAMOS MOTIVACIÓN

La *motivación* es la responsable de *por qué* la gente decide hacer algo, *por cuánto tiempo* está dispuesto a sostener una actividad en el tiempo, y *cuán duro* pueden llegar a trabajar para hacer lo que se ha propuesto.

La *desmotivación* se define como *los factores externos específicos que reducen o disminuyen las bases motivacionales de la intención actitudinal o de una acción en curso* (Dörnyei 2001: 143).

Aunque las investigaciones sobre este tema todavía se encuentran en una fase temprana, se han podido constatar algunas ventajas educativas derivadas de la introducción de las nuevas tecnologías en las aulas, tales como el aumento de interés por la materia estudiada, mejora en la capacidad para resolver problemas, mayor confianza del alumno, incremento de la creatividad y la imaginación, etcétera. Se ha comprobado especialmente la utilidad de las TIC para los estudiantes con motivación escasa y bajas habilidades debido a que la flexibilidad de las mismas permite adaptarse al ritmo y capacidad del alumno.

Otro de los impactos del uso de estas herramientas está en los contenidos curriculares, ya que permiten presentar la información de una manera muy distinta a como lo hacían los tradicionales libros y vídeos. Para empezar, se trata de contenidos más dinámicos con una característica distintiva fundamental: la interactividad. Ello fomenta una actitud activa del alumno frente al carácter de exposición o pasivo, lo que hace posible una mayor implicación del estudiante en su formación. Los nuevos contenidos permiten la creación de simulaciones, realidades virtuales, hacen posible la adaptación del material a las características nacionales o locales y se modifican y actualizan con mayor facilidad. Los profesores, además, tienen la posibilidad de generar contenidos educativos en línea con los intereses o las particularidades de cada alumno, pudiendo adaptarse a grupos reducidos o incluso a un estudiante individual.

EXPERIENCIA PILOTO

Teniendo en cuenta lo anterior es que presentamos una experiencia piloto, la cual se llevó a cabo con un grupo de adolescentes en la ciudad de Granadero Baigorria, provincia de Santa Fe.

El experimento pedagógico consistió en dictar tres clases a través del sistema *eBeam* (un tipo de las pizarra interactivas portátiles que se comercializa actualmente). Se exploró, de esta manera, la diferencia de trabajar “*heads up*” en lugar de “*heads down*”.

PUESTA EN MARCHA

Se dictó una clase de 90 minutos por semana durante tres semanas consecutivas. Se usó la aplicación *scrapbook*, con la que se generó un archivo con las anotaciones de las clases más las contribuciones de los alumnos. Este archivo se les envió por mail a los participantes, quienes ya habían bajado gratuitamente de Internet, el programa *eBeam Interact with Scrapbook*. Los alumnos recibieron una “réplica” del pizarrón, la cual podían imprimir, editar, reenviar, o mostrársela a su familia y/o amigos.

Previamente al dictado de clases, los alumnos habían investigado acerca del sistema de PI y visitado el blog del Instituto Cell, donde se había “posteadó” información básica sobre el dispositivo.

En el primer encuentro se realizó un *brainstorming* sobre el tema que los participantes estaban desarrollando en ese momento (las materias escolares), con el que se elaboró un mapa conceptual. A esto se le agregó un cuadro, bajado de la Web, para sistematizar el vocabulario aprendido. Se asignó una *webquest* para comparar y contrastar dos instituciones de enseñanza de Lenguas Extranjeras (en la Argentina [LE inglés] y en los Estados Unidos [LE español]). Se siguieron los pasos tradicionales de una búsqueda en la red: introducción a la búsqueda, realización de la tarea, proceso de búsqueda de la información, presentación del producto final, evaluación de los resultados y conclusiones generales grupales.

En el segundo encuentro, los equipos presentaron los resultados de su investigación a la clase a través del programa PowerPoint, resaltando las similitudes y las diferencias que encontraron entre los portales de las instituciones sobre las que habían investigado. De esta manera, se favorecen las inteligencias múltiples, ya que:

- Los habilidosos lingüísticos → elaboran el texto.
- Los habilidosos tecnológicos → elaboran la presentación de PowerPoint.
- Los extrovertidos → realizan la presentación oral.

En el tercer encuentro, los alumnos argentinos escribieron e-mails a los estadounidenses contándoles acerca de sus experiencias en el aprendizaje de la LE. Se establecieron, entonces, contactos reales con adolescentes con intereses similares (comunicarse en una lengua extranjera). El correo electrónico ofrece muchas oportunidades para los aprendientes, quienes tienen

la oportunidad de desarrollar su competencia comunicativa *traspasando las paredes del salón*. Internet interviene como un suministro de internacionalismo y se convierte en una herramienta de *edutainment* (educación + entretenimiento).

CONCLUSIÓN

Se incrementó la motivación de los alumnos debido a que encontraron similitud entre la interactividad de la que ellos disfrutaban diariamente y la que encontraron mediante el uso de la pizarra interactiva.

El desafío al que nos enfrentamos, en nuestra opinión, es: *¿quiénes de los inmigrantes digitales se anima a entrar en el mundo de los nativos digitales y convertirse en un usuario amistoso para poder aprovechar la inmensidad de recursos que ofrecen las Nuevas Tecnologías?* ¡Definitivamente, las oportunidades de enseñanza y aprendizaje se maximizarán!

BIBLIOGRAFÍA

- Beathy, K. (2003): *Teaching and Researching Computer Assisted Language Learning*. S/d: Pearson.
- Cukierman, U. et al. (2009): *Tecnología Educativa – Recursos, modelos y metodologías*. S/d: Prentice Hall / Pearson.
- Chapelle, C. / Jamieson, J. (2008): *Tips for Teaching with CALL*. S/d: Pearson / Longman.
- Dörnyei, Z. (2001): *Teaching and Researching Motivation*. S/d: Pearson Education.
- Dudeny, G. / Hockly, N. (2008): *How to Teach English with Technology*. S/d: Pearson.
- Martín, D. (2009): *Activities for Interactive Whiteboards. The Resourceful Teacher Series*. S/d: Helbling Languages.
- Schnitzler, S. (2008): "Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras". En: *En Contexto*, 1, 2, SBS Editora, pp. 18-19.
- Sharma, P. / Barrett, B. (2007): *Blended Learning – Using Technology In and Beyond the Language Classroom*. S/d: Macmillan Books for Teachers.
- Teeler, D. / Gray, P. (2000): *How to Use the Internet in ELT*. S/d: Longman.
- Williamson Shaffer, D. (2008): *How Computer Games Help Children Learn*. S/d: Palgrave Macmillan.

Sitios web

<<http://www.abclopedia.com/diccionario/definicion-internet.html>>

<<http://www.luidia.com.ar>>

<<http://www.yourcell.com.ar>>

<<http://institutocell.blogspot.com/>>

EXPERIENCIA DE UN TALLER DE AUDIO Y CONVERSACIÓN CON ESTUDIANTES ESTADOUNIDENSES DE INTERCAMBIO

Valeria Scutiero

Programa CIEE-FLACSO

valescuti@yahoo.com

Virginia Suárez

Programa CIEE-FLACSO

virginia_ssamper@yahoo.com.ar

En esta presentación se contará la experiencia de un taller de comprensión auditiva y producción oral en el programa de intercambio CIEE-FLACSO, Argentina. Se hará referencia al desarrollo de la creación de materiales específicos para un taller de oralidad en la enseñanza del español como lengua segunda en un programa de inmersión. Se explicará cómo la producción de materiales se diseñó teniendo en cuenta las características del programa y el perfil del grupo de estudiantes. Los estudiantes pertenecen a un grupo de universitarios estadounidenses que viven por un semestre o un año en Buenos Aires para tomar clases y cursos en la UBA, la UCA, el IUNA y la FLACSO. Debido a que viven con familias argentinas, la exposición a la L2 se da tanto en el ámbito académico como familiar.

Es por este motivo que fue necesario pensar qué significaba un taller de oralidad en un programa de inmersión, tanto para las profesoras como para los estudiantes, ya que las expectativas podían ser diferentes. Muchos de ellos han comenzado a estudiar español en la escuela secundaria como obligación académica; estos cursos tienen como objetivo una combinación de prácticas de comprensión auditiva destinadas más a verificar conocimientos que al desarrollo de una macrohabilidad. En este sentido, la modalidad de trabajo de este taller tampoco se asemeja a la de un “Club de Conversación” o “Chat Club”: se trata de un curso de dos horas semanales que intenta brindar herramientas para mejorar el desempeño comunicativo de los estudiantes.

Por otra parte, al pensar en cómo armar el taller, nos propusimos trabajar con materiales auténticos de diverso tipo —en una amplia gama de soportes—, lo que implicó muchas veces una dificultad debido a que el *input* elegido debía ser “explotable” desde diversos aspectos, no solo

para trabajar la comprensión auditiva, sino que permitiera y forzara la producción individual y la interacción de los estudiantes. Creemos que el trabajo con materiales auténticos que aporten información sobre la cultura meta entrena al estudiante en la comprensión de textos producidos por hablantes nativos –que se expresan con ritmo normal y en forma natural– y lo acerca a aspectos socioculturales concretos.

En cuanto al material, está organizado en un cuadernillo o libro del alumno de diez fichas destinadas al trabajo presencial y domiciliario, diseñadas sobre un eje temático con énfasis en el elemento sociocultural. Entendemos por *ficha* a una serie de actividades destinadas al trabajo durante cada clase o encuentro. Después de cada actividad audiovisual incluimos una autoevaluación del estudiante para registrar su forma de escuchar, que sirve además para llevar un registro de su propio proceso de aprendizaje. Por lo general, cada ficha finaliza con la asignación de tareas (de consolidación, revisión, cierre, de anticipación de los contenidos de la próxima ficha) para comentar, exponer, corregir oralmente y/o entregar por escrito al comienzo del siguiente encuentro.

En estas jornadas queremos compartir algunas actividades correspondientes a una de las temáticas más ricas para el trabajo con diversos contenidos (sociales, como la discriminación y la violencia; culturales, como la literatura, el humor gráfico, la publicidad; léxicos, como el español coloquial) y destrezas orales (audición de cantitos de hinchada, descripción de imágenes, discusiones y debates sobre la violencia y la discriminación) y que, adicionalmente, resulta interesante para los estudiantes y hace a nuestra identidad: el fútbol.

Uno de los objetivos que nos propusimos en este taller es acercar los contenidos –funcionales y léxicos– de la clase a sus necesidades específicas de la vida cotidiana y académica en Buenos Aires, sin por ello dejar de lado el hecho de que se trata de una clase. En general, los estudiantes vienen con un conocimiento previo sobre el tema y buscan entender y compartir las implicancias que tiene el fútbol en la vida de los argentinos. En este sentido, el fútbol cumple con múltiples requerimientos: por un lado, el tema es convocante y los interpela de manera directa; por otro, permite que los estudiantes estén en contacto con muestras de habla auténticas. Además, debido a la variedad de material disponible, puede ser explotado de diferentes maneras y apelar a todo tipo de recursos (visuales y auditivos).

Como actividad de presentación, hemos elegido como *input* disparador una publicidad del programa de televisión *Fútbol de Primera* en la que el foco está en la fuerza de las imágenes. Con este tipo de actividad audiovisual buscamos desarrollar estrategias para la descripción de imágenes desde un punto de vista analítico como vehículo de comunicación de significados. Al mismo tiempo, el trabajo en parejas desarrolla la capacidad de negociar opiniones, consensuar y discutir ideas. Se trata de una actividad de interacción social: los estudiantes deben acordar significados a partir de las imágenes del video.

A continuación, se presentan actividades de comprensión auditiva a partir de audios grabados de relatos sobre fútbol. Para estas tuvimos en cuenta, por un lado, lo significativo y motivador que podía resultar al estudiante saber que el lenguaje al que es expuesto proviene de ejemplos reales de lengua en contextos naturales, que respetan las particularidades de habla de cada informante, y no de ejemplos asépticos o artificiales. Por otro lado, si bien están grabados a partir de una consigna (contar una anécdota de cancha), son textos orales sin guión, lo que les confiere un cierto grado de espontaneidad.

Sin embargo, esto último representa una dificultad en varios sentidos: primero, porque al igual que las conversaciones cotidianas, la estructura de los turnos de habla no es fija, puesto que el cambio de hablantes es un hecho recurrente y no siempre se respeta la norma de hablar uno por vez. Si bien esto puede presentar un grado de dificultad considerable en la comprensión, sirve para adquirir una competencia conversacional. En segundo lugar, al no estar guionados, los textos pueden resultar o muy largos o muy difíciles. Consideramos que en un taller de comprensión oral es muy importante trabajar con la idea de que no siempre van a comprender todo lo que escuchan, pero que aún así pueden realizar las actividades propuestas (“la dificultad reside en la tarea, no en el texto” [Giovannini, Arno, / Peris, Ernesto Martín / Castilla, María Rodríguez / Simón Blanco, Terencio 2007: 12]). Por último, no siempre la calidad de las grabaciones es muy buena.

Para el primer audio optamos por realizar un bingo de palabras, puesto que permite aprovechar los conocimientos previos de los estudiantes. Para esta tarea, asumimos que el estudiante tiene algún tipo de conocimiento sobre el vocabulario de fútbol. Esta actividad consta de dos momentos diferenciados: un primer momento de predicción, en el que deben completar un cuadro con las palabras que piensan que van a aparecer durante el relato, y un segundo, durante la escucha, donde deben marcar las palabras que coinciden con sus opciones.

Para el segundo audio trabajamos con un ejercicio sobre el significado. En esta actividad se trabaja con inferencias, conocimientos previos, predicciones, y además se los insta a apelar a su creatividad en caso de desconocer el significado de la palabra. Como en el primer audio, también se diferencian dos momentos: primero, la realización de hipótesis, y segundo, la comprobación (ratificación o rectificación de las mismas). La consigna surge a partir de una pregunta sobre el significado de una palabra específica. Se les dice que el audio es sobre una “botinera” y se les pide que piensen qué significa eso; deben arriesgar tres opciones. Luego de escuchar el audio, comprueban sus respuestas.

Después de escuchar las anécdotas de fútbol, se les propone que alguno cuente su propia anécdota de cancha, pero el relato debe incluir alguna mentira para que los compañeros la descubran. La idea que subyace en esta actividad es que cuando alguien habla, alguien escucha, y para ello es necesario asignarles una tarea específica a cada uno, porque un hablante que habla

al resto puede resultar poco rendidor si se manifiesta en dispersión, falta de atención o interés de la clase.

A pesar de tratarse de un curso de oralidad, decidimos incorporar materiales de lectura ya que estos nos permiten combinar otras destrezas —la comprensión lectora— en las actividades de análisis, comentario y discusión. Las actividades de lectura propuestas apuntan a desarrollar la capacidad de procesar información para luego argumentar, justificar y persuadir en una discusión. Otros materiales con los que hemos trabajado son el humor gráfico, con historietas de Fontanarrosa y Maitena, y los afiches que los propios equipos de fútbol exhiben en la vía pública al día siguiente de un “superclásico”.

Finalmente, como la ficha trata sobre fútbol, nos parecía que no podían faltar los cantitos de cancha, a pesar de la complejidad que representan y la mala calidad del audio, entre otras cosas. Acordamos con la idea de que lo importante es “entender algo” y no necesariamente “entenderlo todo” (Giovannini, Arno / Peris, Ernesto Martín / Castilla, María Rodríguez / Simón Blanco, Terencio 2007: 12). Por otra parte, los cantitos proveen al estudiante usos de lengua a los que normalmente no estaría expuesto en una clase (muestras de habla reales) y que requieren del aprendizaje de un léxico específico.

No se apunta únicamente a la comprensión literal, sino a la comprensión en el plano transaccional (entender la intención con la que ha sido dicho algo) y en el plano interaccional entre los hablantes (a través del uso del lenguaje, los hablantes se crean una identidad personal que afecta la actitud de un hablante frente a otro, la relación social y psicológica que se establece entre ellos [hinchas de equipos rivales, por ejemplo]) (*Ibidem*: 11).

Por último, la inclusión del fútbol en un taller de comprensión y producción oral se justifica no solo en la variedad de materiales a explotar, sino también en el hecho de que se trata de un tema sobre el que los estudiantes tienen conocimientos previos, sin los cuales la comprensión resultaría mucho más difícil. Por otra parte, trabajar con material auténtico —y más aún, con temas convocantes para ellos— con aquellos que sienten que les “sirve para su vida real” (para el *afuera de la clase*), nos permite desarrollar un proceso de aprendizaje más independiente en los estudiantes.

Sabemos que la comprensión no es un proceso pasivo en el oyente, sino que requiere de la activación de estrategias y el interés de quien escucha (*Ibidem*: 12), por lo cual los temas deben ser capaces de motivarlo para una participación activa. Traer a la clase un tema de su interés que es, al mismo tiempo, un pedazo de “realidad”, tiene la intención, justamente, de despertar en el estudiante la curiosidad, de motivarlo; uno de los grandes desafíos con el que nos enfrentamos los profesores de español cada vez que entramos al aula.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (1990): *Didáctica de las segundas lenguas*. Madrid: Santillana.
- Gelabert, M. J. / Bueso, I. / Benítez, P. (2002): *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco Libros.
- Giovannini, A: / Peris, E. M. / Castilla, M. R. / Simón Blanco, T. (2007): *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid: Edelsa.
- Richards, J. C. / Rodgers, Th. S. (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

“DESCRIPCIÓN GRAMATICAL” Y “USO” EN LA ENSEÑANZA DE FLE

EL CASO DE LA INTERROGACIÓN

Silvina Slepoy

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” /
Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”

silslepoy@gmail.com

Todo mensaje ofrece dos tipos de informaciones: una referida a la realidad (lo que se dice); la otra, a la **intención del emisor** (cómo se dice). La modalidad oracional hace referencia a la actitud del emisor con respecto al receptor y al propio mensaje. Por ejemplo, un material sintáctico como *Tu ne sors pas* puede presentarse bajo distintas modalidades (declarativa, imperativa, interrogativa) que determinarán el significado ilocutivo de la emisión (informar, ordenar, preguntar).

La **modalidad interrogativa** expresa la actitud de incertidumbre o desconocimiento del hablante respecto del *dictum*. Desde un punto de vista pragmático, el significado básico de una oración interrogativa consiste en una **petición de información** por parte del hablante.

Las oraciones interrogativas pueden ser **parciales** cuando afectan solo una parte del *dictum* o **totales** cuando inciden sobre la totalidad del contenido oracional.

Las gramáticas descriptivas del francés y los manuales de FLE presentan tres variantes morfosintácticas para la formulación de un enunciado interrogativo: la prosodia (curva de entonación ascendente que se corresponde con la presencia de signo de interrogación en el código escrito); la construcción con “*est-ce que*” y la inversión sintáctica del sujeto.

Estas tres variantes se presentan en la mayoría de los casos como sinonímicas sin indicar la especificidad de cada una. Alloa y Torres (2001: 28) afirman que “la elección de una de estas formas interrogativas o su alternancia en el discurso obedecen a múltiples factores: estatus y edad de los interlocutores, registro discursivo, estilo, género textual, etc. En otras palabras, el uso de una u otra posibilidad es función de factores pragmáticos y sociales”.

Surge el interrogante sobre las condiciones de alternancia de estas tres formulaciones posibles para un mismo significado elocutivo y sobre la discriminación precisa de estos “factores prag-

máticos y sociales” a los que aluden los autores sin dar mayores precisiones. En efecto, esta alternancia aparece en los manuales y gramáticas examinados para el presente trabajo (Wagner / Pinchon 1962: 531; Poisson-Quinton 2002: 222; Grevisse 1964: 657, entre otros) asociada, de manera taxativa y casi exclusivamente, al registro de la lengua, sin considerar otros criterios.

En el presente trabajo, hemos analizado un corpus constituido por el conjunto de las frases interrogativas totales del manual de FLE de reciente edición *Vite et bien I* con el objetivo de mostrar que la afirmación general de las gramáticas y manuales no es adecuada para describir la alternancia de las tres formas de construcción de enunciados interrogativos. Este análisis permitirá, además, evaluar la (in)consistencia entre la descripción gramatical y el uso concreto de las interrogaciones totales propuestos en los manuales de enseñanza de FLE.

DESCRIPCIÓN METALINGÜÍSTICA Y USO DE LAS INTERROGACIONES TOTALES EN EL MANUAL

El manual *Vite et bien* no incluye un apéndice gramatical, por ende las descripciones metalingüísticas se encuentran en la sección “Grammaire” de las distintas unidades con una progresión que responde a las ocurrencias de interrogaciones en los diálogos o en los ejercicios. La primera indicación gramatical, sin explicitación alguna, se limita a tres ejemplos de frases interrogativas totales con entonación ascendente y con el verbo “être” (p. 21, “*Quelques questions avec ‘être’*”). La segunda indicación metalingüística sobre el tema (p. 29, “*La question simple*”) está representada por tres ejemplos con entonación ascendente seguidos de otros tres ejemplos, muy similares, con “est-ce que”: ejemplo con entonación ascendente: *Vous habitez à Lyon? Ils étudient le grec?* y con “est-ce que”: *Est-ce que vous travaillez à Dijon? Est-ce que tu aimes les langues étrangères?* Esta coexistencia de la variación aparece sin ninguna alusión a las posibles diferencias de valor de cada tipo de interrogación. La tercera variante interrogativa (inversión sintáctica simple del sujeto pronominal) es descrita en la unidad 5 como perteneciente al estilo escrito (p. 45, “*La question en style écrit*”).

Weinrich (1989: 535) afirma, respecto de la distinción entre la inversión y “est-ce que” que “la interrogación con inversión no se distingue desde el punto de vista de su sentido gramatical de la interrogación con ‘est-ce-que’ [...] Sin embargo es menos utilizada y se la considera una variante estilística. Aparece sobre todo en el registro formal. Es más frecuente en la lengua escrita que en la oral y es inusual en la lengua oral familiar o coloquial a excepción de algunos giros lexicalizados, fórmulas de cortesía en su mayoría: *Voulez-vous vous asseoir?; Puis-je ouvrir la fenêtre?*”. Existen tres casos, según este autor, en los que la interrogación con inversión se utiliza frecuentemente en el oral:

- 1) En una forma verbal compuesta por varios elementos cuando el elemento conjugado es monosilábico (*est-ce vrai?; sont-ils fous?*).

- 2) En las formas verbales construidas por un verbo de modalidad y un infinitivo (*faut-il s'excuser?; dois-je dire toute la vérité?*).
- 3) Con verbos de comunicación o percepción (*parlez-vous français?*).

En el manual analizado en el presente trabajo, las ocurrencias de interrogaciones totales con inversión simple responden a alguno de los tres casos mencionados por Weinrich que justifican su aparición en contextos orales. No obstante, el manual presenta esta variante como perteneciente al código escrito. Vemos aquí una contradicción, difícilmente comprensible para un estudiante de FLE nivel inicial. En efecto, los ejemplos utilizados en el manual corresponden a situaciones dialógicas difícilmente asociadas con el código escrito: *Dois-je contacter Paul?; Avez-vous un dictionnaire?* (p. 45).

Por otra parte, según Le Bidois (1971: 8), la inversión simple del sujeto pronominal de primera persona es usual solamente con algunos verbos (*suis-je, dis-je, ai-je, vais-je, etc.*). Respecto de este tema, lo único que menciona el manual es que la forma “*peux-je*” no existe y debe reemplazarse por “*puis-je*”. El estudiante de FLE no dispondría pues de herramientas para evitar frases del tipo *marche-je?* o *téléphone-je?*

La descripción de la inversión está acompañada por un ejercicio de sistematización cuya consigna es “*Transformez les questions en style écrit*” (p. 48). Se puede apreciar nuevamente una inconsistencia entre la descripción teórica y las ocurrencias efectivas, ya que las frases del ejercicio no se corresponden con evocación de situaciones que involucren el código escrito. Además, la consigna es confusa ya que para “pasar al código escrito” habría que establecer, justamente, otra situación de comunicación con parámetros pertinentes para ese código. El ejercicio mencionado propone reemplazar las preguntas con “*est-ce que*” por otras con inversión. Por ejemplo, a partir de “*Est-ce que vous êtes là demain?*” y “*Est-ce que vous pouvez porter le document?*” el alumno debería producir los siguientes enunciados: *Êtes-vous là demain?; Pouvez-vous porter le document?* Nuevamente, la inversión en un contexto oral se explica según los criterios mencionados por Weinrich (construcción verbal monosilábica; verbo de modalidad seguido de infinitivo). Sin embargo, se trata de situaciones dialógicas y no del código escrito como lo propone el manual.

El manual no hace mención orientativa explícita alguna respecto de la inversión compleja. No obstante, aparecen ocurrencias de esta variedad de la interrogación tanto en interrogaciones totales como parciales. En un ejercicio de comprensión sobre un documento escrito encontramos ejemplos como: *Leur entreprise a-t-elle fait faillite? Quand Zohra et Fatou ont-elles créé leur entreprise?; D'où les jeunes femmes sont-elles originaires?* (p. 134)

En cuanto a la **distribución de las ocurrencias** de las frases interrogativas totales, notamos que varía según las secciones o actividades propuestas en el manual. En los diálogos (disparado-

res de cada unidad didáctica), sobre un total de 116 preguntas, el 86,2% (100/116) están marcadas por la prosodia y el 13,8% (16/116) por “est-ce que”. Una proporción casi idéntica se observa en las consignas de los ejercicios de comprensión a partir de documentos sonoros o escritos y en los ejercicios de sistematización: 83,15% (158/190) y 16,31% (31/190) respectivamente.

Sin embargo, la proporción es casi inversa en las preguntas que forman parte de los ejercicios de producción libre (cuya consigna es en casi todos los casos “répondez librement aux questions”). Sobre un total de 85 preguntas, 11 (13%) están marcadas por la prosodia, 65 (76,5%) por “est-ce que” y 9 (10,5%) por la inversión del sujeto. Cabe preguntarse a qué responde esta diferencia considerando que en la descripción teórica las variantes se presentan sin distinción alguna.

Transcribimos dos ejercicios a modo de ejemplo:

Vocabulaire et civilisation (p. 31). Répondez par le contraire:

Bertrand est ouvert?

Tu es bon en mathématiques?

Léon est stressé?

Vous êtes patiente?

Monsieur Gomez est jeune?

Évaluez-vous (p. 33). À vous ! Répondez librement aux questions:

Est-ce que vous parlez espagnol?

Est-ce que vous jouez au tennis?

Est-ce que vous aimez les langues étrangères?

Est-ce que vous dînez au restaurant, ce soir?

Est-ce que vous mangez des légumes?

[...]

CONCLUSIÓN

Del análisis de las ocurrencias de enunciados interrogativos y de la descripción metalingüística de la sintaxis de la interrogación propuesta por el manual de FLE analizado en el presente trabajo, resulta evidente que existe una inconsistencia entre ambas. Por tratarse de un manual para principiantes, es de esperar que la explicación metalingüística contemple un nivel de facilitación del acceso a esta información. Sin embargo, la presentación de las variantes interrogativas como formas sinonímicas y la presencia de ocurrencias que contradicen la descrip-

ción metalingüística resultan estar lejos de esta tarea facilitadora y contribuyen a provocar una lógica confusión en los estudiantes que no dejarán de preguntarse cuándo y cómo preguntar en francés.

BIBLIOGRAFÍA

- Alloa, H. / De Torres, S. (2001): *Hacia una lingüística contrastiva, francés- español*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Charaudeau, P. (1992): *Grammaire du sens et de l'expression*. París: Hachette.
- Delatour Y. / Jennepin D. / Léon-Dufour M. / Teyssier B. (2004): *Nouvelle grammaire du Français. Cours de Civilisation Française de la Sorbonne*. París: Hachette.
- Denis, D. / Sancier-Château, A. (1994): *Grammaire du français*. París: Librairie Générale Française, Le livre de poche.
- Dubois, J. / Lagane R. (1973): *La nouvelle grammaire du français*. París: Larousse.
- Grevisse, M. (1964): *Le bon usage*. Gembloux: Ed. Duculot.
- Le Bidois, G. / Le Bidois, R. (1971): *Syntaxe du français moderne*. París: Picard.
- Poisson-Quinton, S. / Mimran, R. / Mahéo-Le Coadic, M. (2002): *Grammaire expliquée du français, niveau intermédiaire*. París: Clé International.
- Riegel, M. / Pellat, J.-C. / Rioul, R. (1994): *Grammaire méthodique du français*. París: PUF.
- Tomassone, R. (1996): *Pour enseigner la grammaire*. París: Delagrave.
- Wagner, R. / Pinchon, J. (1962): *Grammaire du français classique et moderne*. París: Hachette.
- Weinrich, H. (1989): *Grammaire textuelle du français*. París: Didier/Hatier.
- Wilmet, M. (2003): *Grammaire critique du français*. Bruselas: Duculot.

Corpus

- Miquel, C. (2009): *Vite et bien / A1 A2. Méthode rapide pour adultes*. París: Clé International.

BUILDING CORPORA TO SUPPORT ACADEMIC WRITING IN SPECIALIZED AREAS

Stella E. O. Tagnin

Universidade de São Paulo (Brasil)

seotagni@usp.br

INTRODUCTION

Much has been written on the differences between English academic writing by non-native speakers and papers produced by native and/or expert writers (Cortes 2004; Dayrell 2009, 2010; Hyland 2008, among others). Differences range from lexical choices to syntactic structures through the over and/or underuse of certain lexical items. This paper argues that such issues could be avoided if writers had access to specialized corpora in their area of expertise and were trained in how to investigate them. For that purpose we discuss some basic notions of Corpus Linguistics, introduce some online corpora and then demonstrate how customized specialized corpora can be an aid to academic writing.

CORPUS LINGUISTICS

Corpus Linguistics (CL) refers to the study of language by observation of large amounts of authentic language productions. A corpus is a collection of texts in digital format, collected according to strict criteria and meant for research. It is investigated with computational tools which may be built-in (as in the case of online corpora) or stand-alone (as is the case of customized corpora).

There are various kinds of corpora, the main ones being comparable and parallel. A comparable corpus consists of original texts in various languages. For example, a comparable English-Portuguese corpus would have original texts both in English and in Portuguese, on “comparable” topics, covering similar periods of time, with the same genres, text types, etc. Parallel corpora, on the other hand, have originals and their respective translations in one or more languages. An example of such a corpus is COMPARA (<www.linguateca.pt/COMPARA>), an English-Portuguese parallel corpus of literary texts.

The most common tools used to investigate corpora are: wordlists, keyword lists and concordances. Wordlists give us all the words in the corpus by frequency or alphabetical order.

Keyword lists are obtained by comparing the wordlist of the corpus being investigated with a wordlist of a larger corpus. This comparison brings forth the vocabulary that is typical to the corpus being studied. The contexts of any word in the corpus can be obtained by generating a concordance. This will show all the occurrences of the search word with its co-text, that is, its lexical environment. As shown in Figure 1, *global warming* appears in six out of the 11 lines.

Figure 1. Selected lines for the search word global in the Cobuild Concordance and Collocations Sampler.

*There are many, many other costs, ranging from **global** warming to the toxic pollution of human beings as occupying a place within the **global** community which allowed them the Design Association links designers in a **global** network to provide information, the farming of sea vegetation as a potential **global** disaster. [p] His triumphant the rain forests, protect the whales, reduce **global** warming, take a metaphorical axe findings. 76 think that people are causing **global** warming, but only 41 think there IS DESIGNED TO HELP THE MALDIVES LIVE WITH **GLOBAL** WARMING, NOT TO HELP PREVENT IT. **GLOBAL** WARMING SPREAD TROPICAL DISEASES? If **global** warming does take off and climate Gulf having concluded that the potential for **global** effects is very small. For **global** see Table 4.2). The first version is **global** in scope and historically dilated; of Bangladesh now, they will be tenfold under **global** warming. One scenario suggests*

Concordance lines highlight recurrent lexicogrammatical patterns, that is, repeated combinations of words (collocations, colligations, phraseologisms in general), which, in actual fact, make up the conventionality of the language (Fillmore 1989; Sinclair 1991; Tagnin 2001, 2005). As some authors (Pawley / Syder 1983; Lewis 1997) have pointed out, there is a close relationship between mastering the conventions of language and acquiring fluency.

ONLINE CORPORA

Although a few general language corpora are freely available on the Internet for English (COCA¹, BNC², Cobuild³) and for Portuguese (Lácio-Web⁴, Corpus do Português⁵), very few specialized technical corpora are offered online. Among the few exceptions are CorTec⁶ and CorTrad⁷, two bilingual English-Portuguese corpora which are part of the Project COMET, developed at the University of São Paulo. CorTec is a comparable corpus, covering 14 technical fields in the English-Portuguese pair. CorTrad is an English-Portuguese parallel corpus, i.e., with originals and their respective translations in three branches: journalistic, technical-scientific and literary. All of these corpora have built-in tools to investigate them.

CUSTOMIZED CORPORA

Customized corpora, also called Do-it-yourself corpora (Maia 1997), can be built according to the researcher's needs. In the case of an ESP teacher, he/she can collect texts from the specialized area he/she is supposed to teach, as long as they are chosen according to specific criteria. These texts can be gathered manually or automatically using offline browsers or BootCat⁸ (Baroni / Bernardini, 2004).

All of this material must be saved as .txt files to be read by the investigation tools. Texts are then organized in folders by their subject field. For example, a folder for Environment, another one for Economics, and so on. In the case of a bilingual corpus, there should be a folder for each language.

Once the collection has reached a fair number of words, which varies greatly according to the area being investigated, the corpus is ready to be investigated. However, in this case, it needs a stand-alone computational tool. The most frequently used by the academic community is

1 COCA: <<http://www.americancorpus.org/>>

2 BNC: <<http://www.natcorp.ox.ac.uk/using/index.xml>. Also: <<http://corpus.byu.edu/bnc/>>

3 Cobuild: <<http://www.collins.co.uk/Corpus/CorpusSearch.aspx>>

4 Lácio-Web: <www.nilc.icmc.usp.br/lacioweb>

5 Corpus do Português: <www.corpusdoportugues.org>

6 CorTec: <http://www.fflch.usp.br/dlm/comet/consulta_cortec.html>

7 CorTrad: <http://www.fflch.usp.br/dlm/comet/consulta_cortrad.html>

8 BootCat: <<http://bootcat.sslmit.unibo.it/>>

WordSmith Tools⁹ (Scott 1996). There are also some free programs which offer the basic tools, such as AntConc¹⁰.

CORPORA AND ACADEMIC WRITING

In this section, we explain how specialized customized corpora can be used to support academic writing by showing the most common terms, their collocations, the usual lexicogrammatical structures, and even linguistic pitfalls.

Let us illustrate this with a Foreign Policy corpus of 80,000 words which was built for a four-day (12-hours in total) review course of English to 300 candidates for a diplomatic office, divided into two groups of 150 each. The idea was to teach them “how to fish” rather than “giving them the fish.” Thus, CL seemed to be very appropriate because it develops students’ autonomy and encourages learning by discovery.

The first day was devoted to giving attendants an overview of Corpus Linguistics, placing special emphasis on the fact that it relies on observation of language use, rather than on intuition. This was illustrated with data generated from the comparison of the Foreign Policy Wordlist with another WordList of a larger corpus, used as a reference. This procedure yielded the most typical words of our corpus, referred to as Keywords (Figure 2). They served as the basis on which a most of the course syllabus was established, mainly concerning vocabulary items and the patterns they occurred in.

Figure 2. Five most frequent keywords of the Foreign Policy corpus

N	Key word
1	ENERGY
2	CLIMATE
3	GLOBAL
4	TRADE
5	NUCLEAR

We then generated concordance lines for the first four keywords: *energy*, *climate*, *global* and *trade*. By studying these lines, students raised hypotheses, tested them and try to arrive at generalizations.

9 WordSmith Tools: <www.lexically.net/wordsmith>

10 AntConc: <<http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>>

As the participants had previously written a composition on a quotation from President Obama’s inaugural speech, a selection of their most common mistakes was also used to prepare remedial work. On the second day they received a booklet with exercises for the remaining three days. We tackled some problems detected in their compositions, allowing them time to examine concordance lines for specific topics, one at a time, and to draw their own conclusions.

Various exercises using blanked out concordance lines on previously studied issues were given on the third day, along with English to Portuguese translations tasks. Portuguese to English translation was the topic of the fourth day.

Due to space limitations only one of the issues broached in the course is discussed below.

OPPORTUNITY

This caused a variety of problems, both because of the structure it occurs in, and because of its collocations. Students were first given two sets of concordances, one for OPPORTUNITY followed by *for* and another one followed by *to*. The lines showed that OPPORTUNITY *for* may be followed by a noun denoting the object of the OPPORTUNITY, or by a structure denoting “something/someone to do something”, or still followed by an -ing form. In contrast, OPPORTUNITY *to* may followed by a verb or be part of the structure “VERB (e.g. *to give*) OPPORTUNITY to someone”.

From the above, the second usage (OPPORTUNITY *for* “something/someone to do something”) was the one in which students had more mistakes. A related problem concerned collocations. To make students aware of adjective and verbs that collocate with OPPORTUNITY they studied a long list of concordance lines with a range of verbs, adjectives and even intensifiers that are regularly used in the discourse of that specialized area. Mastering these collocations will add variety to their vocabulary: an *ample*, *exciting* or *golden opportunity* is certainly more effective than a *good opportunity*. Here are the collocations and intensifiers elicited from the concordances:

- **Verbal collocations:** *offer, give, have, miss, provide, pursue, grasp, seize, take advantage of, spurn, open up an OPPORTUNITY*
- **Adjectival collocations:** *ample, biggest, best, early, exciting, fascinating, golden, good, great, greater, historic, interesting, new, rare, perfect OPPORTUNITY*
- **Intensifiers:** *more, a lot of, plenty of, a wealth of opportunities*

CONCLUSION

This short paper was intended to give an overview of how corpus can be used to improve writing in specialized domains by eliciting the most common vocabulary and the recurrent patterns used in the area being studied. A survey at the end of the course attested to the students' satisfaction with the method used.

REFERENCES

- Baroni, M. / Bernardini, S. (2004): "BootCaT: Bootstrapping corpora and terms from the web". In: *Proceedings of LREC 2004*.
- Cortes, V. (2004): "Lexical bundles in published and student disciplinary writing: examples from history and biology." In: *English for Specific Purposes*, 23, pp. 397-423.
- Dayrell, C. (2009): "Sense-related verbs in English scientific abstracts: a corpus-based study of students' writing". In: *ESP Across Cultures*, 6, pp. 61-78.
- Dayrell, C. (2010): "Sense-related verbs in published and student writing: a corpus-based study of English and Portuguese abstracts". In: Xiao, R. (ed.): *Using Corpora in Contrastive and Translation Studies*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, pp. 486-507.
- Fillmore, Ch. J. (1979). "Innocence: a second idealization for Linguistics". In: *Berkeley Linguistic Society*, 5, pp. 63-76.
- Hyland, K. (2008): "Academic clusters: text patterning in published and postgraduate writing". In: *International Journal of Applied Linguistics*, 18, 1, pp. 41-61.
- Lewis, M. (1997): *Implementing the Lexical Approach*. Hove: LTP.
- Maia, B. (1997): "Do-it-yourself corpora... with a little bit of help from your friends!" In: Lewandowska-Tomaszczyk, B. / Melia, P. J. (eds.): *PALC '97 Practical Applications in Language Corpora*. Lodz: Lodz University Press, pp. 403-410.
- Pawley, A. / Syder, F. H. (1983): "Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency". In: Richards, J. C. / Schmidt, R. W. (eds.): *Language and Communication*. London / New York: Longman, pp. 191-225.
- Scott, M. (1996): *Wordsmith Tools*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (1991): *Corpus Concordance Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Tagnin, S. E. O. (2001): "Certo está, só que não é assim que a gente diz...". In: Grigoletto, M. / Carmagnani, A. M. *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas, pp. 489-498.
- Tagnin, S. E. O. (2005): *O Jeito que a Gente Diz*. São Paulo: Disal.

EL RITMO DEL ALEMÁN Y SU APRENDIZAJE POR MEDIO DE EJERCICIOS DE TEATRO

Giselle Valman

Goethe-Institut Buenos Aires /
Herder-Institut - Universität Leipzig (Alemania)

gisellevalman@web.de

INTRODUCCIÓN

El creciente interés por el área de la fonética en la enseñanza del alemán como lengua extranjera es un hecho. El aumento de estudios contrastivos aportó el caudal informativo necesario para considerar las interferencias fonéticas como un factor importante en la comunicación. A pesar de que los métodos de enseñanza de fonética se vieron favorecidos en estos últimos años y la oferta de ejercicios en los libros se vio incrementada, existe aún una fuerte necesidad en materia de variedad (Cfr. Hirschfeld / Reinke 2007: 1). El trabajo de investigación aquí presentado partió de este requerimiento.

El aprendizaje del *ritmo* del alemán como lengua extranjera debe verse ligado a su incidencia en la comunicación. El *ritmo* del alemán cumple la función básica de estructurar el habla (Cfr. Hirschfeld 2003b: 164). Las interferencias fonéticas de la lengua materna pueden perjudicar su adquisición (Cfr. Reinke 2007). Esto implica la necesidad de ejercicios fonéticos adecuados que permitan sensibilizar el oído, concientizar sobre los fenómenos rítmicos y ayudar a automatizar (Cfr. Hirschfeld 2003b: 166). Este trabajo postula la implementación de ejercicios provenientes del teatro como una alternativa posible. Tales ejercicios provienen del entrenamiento actoral y se refieren al precalentamiento vocal y corporal para un posterior trabajo escénico (Cfr. Cevik 1999: 32). Al traspasarlos al aula, también permiten la interacción contextual en la lengua extranjera.

La escasez de ejercicios del *ritmo* del alemán para alumnos hispanohablantes dio cuerpo al presente trabajo empírico, realizado en el Instituto Herder de la Universidad de Leipzig. Partiendo de fundamentos didácticos de la fonética, se innovó en el uso de ejercicios de teatro, en los que se ve al alumno como actor potencial. La diferenciación entre *sílabas tónicas* y *átonas* en la producción oral de *modelos rítmicos* frecuentemente usados fue el objetivo central de la investigación.

EL RITMO

El *ritmo* es un fenómeno fonético complejo propio de cada lengua. Este se produce gracias a la alternación entre *sílabas tónicas* y *átonas*, generando así un sonido característico, un perfil informativo propio, percibido y producido naturalmente por los hablantes nativos (Cfr. Fischer 2007: 50; Pulzován de Egger 2002: 11). ¿Qué pasaría entonces si alguien se expresara en alemán como lengua extranjera? ¿Cómo lo percibe el hablante nativo? ¿En qué medida influyen aquí las diferencias rítmicas, tanto en la producción como en la percepción? Stock (2000: 3) menciona dichas interferencias como limitaciones en la comprensión y afirma la importancia de su aprendizaje.

En un sentido puramente lingüístico, el término *ritmo* se define como la división del habla en grupos rítmicos (Cfr. Stock / Veličkova 2002a: 16). La gran variedad de definiciones existentes presentan en común el concepto de sucesión temporal de *sílabas tónicas* y su intercalación con *sílabas átonas*. La coparticipación de la entonación, la duración y la pausa intensifica el contraste rítmico *tónico-átono* (Cfr. Grzeszczakowska 2007: 3). Esto último remarca el carácter complejo del *ritmo*, porque abarca elementos temporales (sucesión de *acentos*), contrastes (alternación entre *sílabas tónicas* y *átonas*), formas de división (estructuración de la información) y elementos complementarios (entonación, duración y pausas).

En esta investigación, se analizó la producción de *sílabas* en *sintagmas*. La *sílaba*, unidad difícil de delimitar en cuanto a su articulación y su aspecto acústico (Stock / Veličkova 2002a: 76), es entendida aquí como un todo, con la capacidad de portar un *acento* y ser así definida como la unidad básica del *ritmo* (*ibid.*: 78). El término *sintagma* implica tanto sílabas o palabras, así como también a grupos de palabras (*ibid.*: 83). En el ámbito del alemán como lengua extranjera Stock (1996: 33) propone la siguiente división fonética: *grupo de acento* (sílabas o grupo de palabras con una *sílaba tónica* rodeada de *sílabas átonas*), *grupo rítmico* (grupo de palabras delimitado por pausas y compuesto de varios grupos de acento) y *enunciado* (unidad de contenido compuesta de más de una pausa). La investigación apuntó a la ejercitación de *grupos de acentos* pequeños, facilitando así la concentración en el contraste silábico *tónico-átono*. Para ello se usaron *modelos rítmicos*, *grupos acentuales* frecuentemente usados en alemán (Cfr. Hirschfeld et al. 2007: 173).

DIFERENCIAS ENTRE EL RITMO ESPAÑOL Y EL ALEMÁN Y SU TRATAMIENTO EN LA CLASE

Esta presentación se basa en trabajos contrastivos anteriormente desarrollados, así como en investigaciones fonológicas y fonéticas del español y del alemán en el ámbito del *ritmo*¹.

¹ Ver en la bibliografía los siguientes autores: Navarro et al. 1970; Fontanella de Weinberg 1987; Quilis 1993 y 1996; Almeida 1999; Sosa 1999, Izquierdo / Enguita Utrilla 2002; Pulzován de Egger 2002; Alvarez-Finkbeiner 2003; Hirschfeld 2003a; Blaser 2007 y Morgenstern 2008.

Estructura de la sílaba

La estructura de la *sílaba* en español y alemán difiere claramente, sobre todo en la estructura máxima del alemán (CCVCCCCC) frente a la estructura óptima característica del español (CV). Además, el 63% de las *sílabas* en alemán son cerradas, mientras que en español solo un 28%. Se debe prestar también atención al proceso de *resilabificación*, propio del español, en *sílabas* que comiencen con la *oclusión glótica*, típica del alemán. Estas diferencias pueden influenciar negativamente el aprendizaje del *ritmo*, por lo que se recomienda tratar el tema de forma contrastiva.

Reglas de acentuación de palabras

Una correcta acentuación permite reproducir adecuadamente del *ritmo*, siendo el aprendizaje de sus reglas imprescindible. Las diferentes posibilidades de acentuación en palabras compuestas alemanas componen la mayor parte del vocabulario y, por lo general, son percibidas como incómodas de pronunciar. Asimismo, debe prestarse atención a la transferencia del acento *paroxítono* del español, el cual abarca la mayoría del vocabulario de este idioma.

Elementos prosódicos para la acentuación

Los elementos prosódicos intensifican la diferenciación entre *sílabas tónicas* y *átonas*. A pesar de que en ambos idiomas existe un aumento del volumen en las *sílabas tónicas*, se debe recordar que en español es menos llamativo. La variación de la altura de tono, característica del alemán, no es relevante en español. El alargamiento de la *sílaba tónica* en alemán se relaciona con una articulación precisa, sin dejar de lado la diferencia vocal *larga-corta*. En este caso, los alumnos hispanohablantes de alemán como lengua extranjera tienden a alargar la vocal de la *sílaba* acentuada, olvidando las consonantes. Esto se debe a la tensión muscular característica del alemán, escaso en español, donde la poca actividad muscular en labios, lengua y mandíbula inferior produce una articulación suave en las consonantes, sin contrastes y, por consiguiente, un predominio de las vocales.

Unidades rítmicas

Stock / Veličkova (2002b: 302) proponen trabajar con divisiones rítmicas para lograr una óptima generación del *ritmo* en la lengua meta. Es por eso que la investigación tomó como referencia *grupos de acentos*, grupos pequeños que facilitan el trabajo rítmico sobre el contraste *tónico-átono*. Se tratan así las interferencias rítmicas del español, con tendencia a la acentuación *paroxítona* y la formación de pequeños grupos rítmicos. Para evitarlo, se recomienda trabajar en la energía sobre la *sílaba* acentuada y su natural reducción posterior.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

El punto de partida fue la escasez de ejercicios didácticos para el aprendizaje del ritmo alemán para hispanohablantes latinoamericanos, y la falta de estudios empíricos sobre la eficacia del trabajo teatral en alemán como lengua extranjera. Para poder medir la eficacia de los ejercicios de teatro se ofreció un taller, en el cual estos ejercicios se combinaron con los métodos básicos de fonética alemana en el aula. Además, se grabaron dos entrevistas individuales antes y después del taller. Su objetivo fue verificar las mejorías entre una y otra y la eficacia de ocho ejercicios de teatro seleccionados. El trabajo investigativo partió de estas tres hipótesis: Los hispanohablantes latinoamericanos que aprenden alemán como lengua extranjera por medio de ejercicios de teatro pueden: 1. aumentar el contraste silábico entre la *sílabas tónica* y la *átona*; 2. aumentar la tensión muscular en forma precisa en la *sílabas tónica* y 3. articular en forma menos precisa las *sílabas átonas*.

En cuanto a los ejercicios del teatro implementados, estos abarcan ejercicios vocales, corporales y escénicos (Cfr. Lemke 2006; Maley / Duff 2000; Schaller 2006). Todos los ejercicios fueron adaptados y variados según el objetivo de la investigación aquí presentada.

CONCLUSIONES

A partir del análisis de los datos obtenidos, la primera hipótesis pudo ser verificada. Sin embargo, la diferenciación alcanzada se basa solamente en el cambio de tono, seguido de la tensión muscular y el contraste de volumen. El resultado fue evaluado como satisfactorio, resaltando el empleo de ejercicios de teatro con una marcada actividad corporal. Por otro lado, no se observaron cambios significativos en la articulación de *sílabas tónicas*. La segunda hipótesis pudo ser verificada parcialmente. La tensión muscular en *sílabas acentuadas*, tan característica del alemán, se pudo mejorar en forma parcial, no así la precisión en su articulación. La tercera hipótesis no pudo ser verificada. Es posible que se deba a las diferencias estructurales *silábicas* de ambas lenguas. Sin embargo, se pudo observar una pronunciación más fluida.

Los resultados aquí comentados fueron evaluados como satisfactorios. Esto permite postular a los ejercicios de teatro como una oferta alternativa en combinación con métodos básicos de fonética en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Aleza Izquierdo, M. / Enguita Utrilla, J. M. (2002): *El español de América: aproximación sincrónica*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Almeida, M. (1999): *Tiempo y ritmo en el español canario. Estudio acústico*. Madrid: Iberoamericana.
- Alvarez-Finkbeiner, M. (2003): "Lateinamerikanisches Spanisch". En: Hirschfeld, U. / Kelz, H. / Müller, U. (eds.): *Phonetik international: Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Heidrun Popp Verlag. Disponible también en: <<http://www.phonetik-international.de/p-phonetik/>> [Último acceso: 01-04-2010].
- Benkwitz, A. (2004): *Kontrastive phonetische Untersuchungen zum Rhythmus. Britisches Englisch als Ausgangssprache - Deutsch als Zielsprache*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Blaser, J. (2007): *Phonetik und Phonologie des Spanischen. Eine synchronische Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Cevik, K. (1999): *Spiel- und Theaterpädagogik als Fundament in der Regiearbeit*. Hamburg: Kovač.
- Dieling, H. / Hirschfeld, U. (2000): *Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21*. Munich: Langenscheidt.
- Fischer, A. (2007): *Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Schubert.
- Fontanella de Weinberg, M. (1987): *El español Bonaerense. Cuatro siglos de Evolución Lingüística (1580-1980)*. Buenos Aires: Hachette.
- Grzeszczakowska-Pawlikowska, B. (2007): "Probleme beim Rhythmuswerb-Ausgangssprache Polnisch und Zielsprache Deutsch". En: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12, 2, pp. 23. Disponible también en: <<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Grzeszczakowska-Pawlikowska.pdf>> [Último acceso: 01-04-2010].
- Hirschfeld, U. (2003a): "Spanisch". En: Hirschfeld, U. / Kelz, H. / Müller, U. (eds.): *Phonetik international: Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Heidrun Popp Verlag. Disponible también en: <<http://www.phonetik-international.de/p-phonetik/>> [Último acceso: 01-04-2010]
- Hirschfeld, U. (2003b): "Phonetische Interferenzen in der interkulturellen Kommunikation". En: Lutz, C. / Hirschfeld, U. (eds.): *Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp.163-171
- Hirschfeld, U. / Reinke, K. (2009): *33 Aussprachspiele: Mit Tipps und Tricks für die Aneignung einer guten Aussprache im Unterricht DaF*. Stuttgart: Klett.
- Hirschfeld, U. / Reinke, K. (eds.) (2007): "Phonetik in Deutsch als Fremdsprache: Theorie und Praxis". En: *Themenheft der Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12, 2. Disponible también en: <<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/33/beitra33.htm>> [Último acceso: 01-04-2010].

- Hirschfeld, U. / Reinke, K. / Stock, G. (2007): *Phonothek intensiv. Aussprachetraining*. Berlín et al.: Langenscheidt.
- Lemke, S. (eds.) (2006): *Sprechwissenschaft/ Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Maley, A. / Duff, A. (2005): *Drama Techniques. A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Morgenstern, Ch. (2008): “Kontrastive Untersuchung zum Sprechrhythmus spanischsprachiger Deutschlerner beim reproduzierenden Sprechen im Deutschen”. Tesis de Maestría para la obtención del grado académico “Magister Artium”, Herder-Institut (Universität Leipzig).
- Navarro, T. / Haensch, G. / Lechner, B. (1970): *Spanische Aussprachelehre*. Munich: Hueber.
- Pulzován de Egger, S. (2002): *Fremdsprache und Rhythmus. Eine Untersuchung zum Sprachrhythmus in Deutsch und Spanisch als Fremdsprache*. Marburg: Tectum Verlag.
- Quilis, A. (1993): *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Editorial Gredos.
- Quilis, A. / Fernández, J. (1996): *Curso de fonética y fonología españolas*. Madrid: Textos Universitarios.
- Reinke, K. (2007): “Zur emotionalen Wirkung phonetischer Mittel bei DaF-Lernenden”. En: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Disponible también en: <<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Reinke.pdf>> [Último acceso: 01-04-2010].
- Schaller, R. (2006): *Das große Rollenspielbuch, Arbeitstechniken, Anwendungsformen, Praxisbeispiele*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Sosa, J. M. (1999): *La entonación del español. Su estructura fónica, variabilidad y dialectología*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Stock, E. (2000): “Zur Untersuchung und Beschreibung des Sprechrhythmus im Deutschen”. En: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 32, pp. 3-18. Disponible también en: <http://www.uni-koblenz.de/~diekmann/zfal/zfalarchiv/zfal32_1.pdf> [Último acceso: 01-04-2010].
- Stock, E. / Veličkova, L. (2002a): *Sprechrhythmus im Deutschen und Russischen*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Stock, E. / Veličkova, L. (2002b): “Sprechrhythmus und Emotionale Spannung in deutschen und russischen Brauchtumsliedern”. En: *Festschrift für Max Mangold, Phonus 6*, Saarbrücken: IPUS, pp. 299-319.
- Stock, G. (1996): *Deutsche Intonation*. Berlín et al.: Langenscheidt.

JOÃO UBALDO RIBEIRO: AUTOR Y TRADUCTOR DE *SARGENTO GETÚLIO*

Angela van Erven Cabala

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Brasil)

angelacabala@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El aspecto a ser estudiado en este trabajo es el uso de la elipsis en la obra *Sargento Getúlio* de João Ubaldo Ribeiro y su traducción al inglés, hecha por el mismo autor. Escogimos como variable de control una traducción de *Sargento Getúlio* al español hecha por Mario Merlino. El presente trabajo pretende mostrar que, en esa traducción, hubo pérdida de la oralidad, que es una característica del lenguaje de João Ubaldo Ribeiro en *Sargento Getúlio*. Esa pérdida, a nuestro entender, se debe a la no recuperación de algunas elipsis en el texto traducido.

LA ORALIDAD EN *SARGENTO GETÚLIO* DE JOÃO UBALDO RIBEIRO

Una de las características de la oralidad en la obra *Sargento Getúlio* de João Ubaldo Ribeiro es la elipsis. Para que se pueda describir y analizar las opciones de traducción del autor-traductor en cuestión, presentamos una definición del concepto de elipsis y una explicación sobre los tipos de elipsis pertinentes a esta investigación.

La elipsis es la supresión de un elemento dentro de un determinado sintagma que puede ser fácilmente recuperado por el lector, de acuerdo al propio texto o contexto. Halliday / Hasan (1994) definen un texto, hablado o escrito, como una unidad del idioma en uso, no como una unidad gramatical; tampoco está definido por su tamaño.

La elipsis considerada como elemento de cohesión textual puede ser definida según Halliday / Hasan como “algo que no ha sido dicho”, pero incluso así ha sido “entendido”, o sea, a pesar de faltar algo en la oración, ese algo ha sido comprendido.

Ejemplo 1

Ella compra libros y Ø vende ropa.

La elipsis está generalmente conectada a una situación anafórica (cuando el rescate se hace sobre la base de textos anteriores) cuando, por ejemplo decimos: “He comprado seis naranjas, pero chupé solamente dos”; ocasionalmente catafórica (cuando el rescate se hace en textos posteriores) como por ejemplo en: “Chupé todas, porque había comprado solamente dos naranjas.” A veces, una estructura elíptica puede también ser exofórica (cuando el rescate se hace basado en un conocimiento extra-textual). Si entramos en un cine y decimos a la señora de la ventanilla: “¡Dos, por favor!”, nos estaríamos refiriendo a una elipsis exofórica, pues es el contexto situacional lo que nos dará la información necesaria para interpretar la oración.

Elipsis nominal

En términos estructurales, la elipsis nominal ocurre dentro de un Sintagma Nominal (SN) cuyo núcleo es un sustantivo, seguido o no por modificadores que pueden anteceder o suceder al Núcleo, y que son respectivamente denominados pre-determinantes y pos-determinantes, según Perini (1996).

Ejemplo 2

Estos tres camisones bordados a mano.

Se acepta entonces, por hipótesis, que en un SN elíptico, el núcleo no está expresado y que uno de los modificadores empieza a funcionar como tal.

Ejemplo 3

(3A) Aquellas tres alumnas son novatas. (forma no elíptica)

(3B) Aquellas tres Ø son novatas. (forma elíptica)

Elipsis Verbal

Cuando nos referimos a la elipsis verbal, nos estamos refiriendo a una elipsis dentro del sintagma verbal, como puede verse en los ejemplos siguientes:

Ejemplo 6

–¿Se paró el coche? –Sí, paró.

Ejemplo 7

–El coche ha parado. –¿Ha parado?

No obstante, puede también ser encontrada en respuestas a preguntas que empiezan por interrogativos donde el elemento desconocido es el sujeto.

Ejemplo 8

–¿Quién ha parado el coche? –El abuelo.

Para este trabajo, consideraremos como elipsis oracionales todas aquellas que no dejaron ningún verbo en la oración, como ocurre en el último ejemplo.

METODOLOGÍA

La materia de este trabajo está compuesta por los dos primeros capítulos del libro en portugués, un total de 32 páginas, que corresponde aproximadamente a un 30% de la obra, así como las traducciones de los dos capítulos citados, al inglés, por João Ubaldo Ribeiro y al español por Mario Merlino.

Se hizo un examen de las elipsis en los dos primeros capítulos de esta obra, tanto en el texto de partida como en las dos traducciones.

Las elipsis detectadas fueron clasificadas de acuerdo al modelo propuesto por Halliday / Hassan (1994) ya explicado: elipsis nominales; elipsis verbales; elipsis oracionales.

Consideramos como elipsis nominales (EN) aquellas que sufren una supresión dentro del sintagma nominal. En los casos de las elipsis verbales (EV) y oracionales (EO), tuvimos que establecer criterios para diferenciarlas. Así, será considerada EV aquella que sufre una supresión en el sintagma verbal, pero que tiene un verbo referencial, y EO, la que sufre una supresión en una oración y no deja ningún verbo como marcador del sintagma verbal.

En otra etapa se hizo una comparación del texto de partida con las traducciones al inglés y al español, con el objetivo de verificar si las elipsis localizadas en el texto original fueron manteni-

das en las dos traducciones. Las elipsis encontradas en el inglés y español están clasificadas con el objetivo de verificar si los traductores consiguieron usar un número equivalente de elipsis en los textos traducidos.

CONSIDERACIÓN FINAL

La clasificación de las elipsis en los 51 párrafos que forman el cuerpo del trabajo demuestra que la incidencia de elipsis es mucho menor en inglés que en portugués o en español. Como ya hemos mencionado, pretendemos mostrar que el uso restringido de las elipsis en inglés es uno de los factores que, a nuestro entender, lleva a una pérdida de la oralidad, característica predominante del texto en portugués.

Tabla 1. Cuantificación de las elipsis en las tres lenguas

Tipos de Elipsis	Número de ocurrencias en portugués	Número de ocurrencias en inglés	Número de ocurrencias en español
Nominales	163	53	161
Oracionales	89	71	89
Verbales	16	15	14
Total	268	139	264

La cuantificación de los datos revela que del total de 163 elipsis nominales pertinentes a nuestro estudio y presentes en el cuerpo en lengua portuguesa, solamente 32.5% fueron mantenidas en lengua inglesa, contra 98.7% en lengua española. De las 89 elipsis oracionales presentes en este mismo segmento en lengua portuguesa, 79.7% fueron mantenidas en lengua inglesa y 100% en lengua española. De las 16 elipsis verbales presentes en lengua portuguesa, 93.7% fueron mantenidas en lengua inglesa y 87.5% fueron mantenidas en lengua española.

El cuadro revela cierto equilibrio en cuanto a la incidencia de elipsis verbales y oracionales en los tres idiomas, lo que no ocurre en relación a las elipsis nominales. Para hacer un análisis de contraste, escogimos algunas elipsis nominales, que no fueron mantenidas en lengua inglesa y que en nuestra opinión, podrían haberlo sido.

Entre los 51 segmentos que forman el cuerpo del trabajo, elegimos 22 (pp. 85-96) que, en nuestra opinión, permiten un uso mayor de elipsis nominales en inglés, además de las creadas por el

autor-traductor. Pretendemos mostrar con este experimento que es posible reducir la pérdida de oralidad en el texto de entrada.

Encontramos en los 22 segmentos mencionados, 90 elipsis nominales hechas por João Ubaldo en portugués y observamos que de estas, solamente 27 fueron mantenidas en lengua inglesa, o sea, solamente 30%. Conforme las opciones presentadas, entendimos que este número podría ser aumentado a 67 elipsis nominales, resultando así un total de 75% de elipsis nominales mantenidas.

Consideramos las 29 elipsis nominales encontradas en los 29 segmentos restantes del total de 51 que forman el cuerpo de la investigación como elipsis sin posibilidad de ser mantenidas en el texto inglés. Cuando hicimos el examen de las elipsis nominales en todos los 51 segmentos, concluimos que, de las 163 clasificadas, João Ubaldo Ribeiro mantuvo 53 en su traducción y Merlino 161. Al sumar las 53 elipsis mantenidas por Ribeiro a las 42 recuperadas en este trabajo, tendríamos un total de 95. Así, de 32.5% de las elipsis mantenidas por el autor-traductor, entendimos que podríamos tener este número aumentado a 60.5%, o sea, un aumento de 28%. Con el número de elipsis aumentadas, pretendimos crear la circunstancia de un lenguaje más próximo al hablar regional.

BIBLIOGRAFÍA

- Burns, Th. L. (1996): *Samuel Beckett and the Limits of language*. Belo Horizonte: FALE / UFMG.
- Even-Zohar, I. (1978): "The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem".
En: Holmes, J. S. et al. (eds.): *Literature in Literary Studies*. Leuven: Acco, pp. 78-94.
- Halliday, M. A. K. / Hasan, R. (1994): *Cohesion in English*. Nueva York: Longman.
- Iser, W. (1996): *O ato da leitura*. San Pablo: Ed. 34, Vol. I.
- Lefevere, A. (1992): *Translating Literature: Practice and Theory in a Comparative Literature Context*. Nueva York: Modern Language Association of America.
- McGuire Bassnett, S. (1980): *Translation Studies*. Londres: Methuen.
- Perini, M. A. (1996): *Gramática Descritiva do Português*. San Pablo: Ática.
- Ribeiro, J. U. (1982): *Sargento Getúlio*. Río de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ribeiro, J. U. (1984): *Sargento Getúlio*. Trad. de M. Merlino. Madrid: Ediciones Alfaguara.
- Ribeiro, J. U. (1994): *Sergeant Getúlio*. Trad. de J. U. Ribeiro. Londres: André Deutsch.
- Ribeiro, J. U. (1999): *Cadernos de literatura brasileira*. Río de Janeiro: Instituto Moreira Salles.
- Toury, G. (1978): "The Nature and Role of Noun in Literary Translation". En: Holmes, J. S. et al. (ed.): *Literature and translation: New perspectives in literary studies*. Leuven: Acco, pp. 83-100.
- Toury, G. (1980): *In Search of a Theory of Translation*. Tel-Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics.

LA TRADUCCIÓN DE CUENTOS PERUANOS

RETOS Y REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA TRADUCTORA

Thatiana Vasconcelos Barcelos

Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)

thatybarcelos@yahoo.com.br

Este trabajo pretende discutir dificultades y retos encontrados en la traducción de cuentos andinos para un proyecto de traducción, así como proponer reflexiones acerca de la práctica traductora.

La definición que encontramos en el Diccionario Houaiss (2002) para el acto traductor es sencilla: traducir es trasladar, transponer de una lengua a otra; sin embargo se trata de un fenómeno bastante complejo, marcado por dudas, tomadas de decisiones, reflexiones y por el recurrente miedo de no lograr llegar hasta el final de la traducción.

Ese miedo es una constante en los que nos arriesgamos en ese universo inestable de la traducción, principalmente cuando trabajamos con textos peruanos marcados por el fenómeno de la *quechuización* (Escajadillo 1994); por un idioma que se encuentra en una zona de conflicto entre dos lenguas: una de prestigio, el español; otra de la minoría, el quechua. Hay otros factores que dificultan el proceso: la sintaxis, que es distinta tanto del portugués como del español, y una cantidad relevante de palabras en quechua que se encuentran insertadas en el texto, tratadas como si perteneciesen al idioma español, ya que no son marcadas.

La lengua es un organismo vivo y cambiante, por eso nos ofrecerá siempre nuevos desafíos y silencios que difícilmente llenaremos. Ese sentimiento contribuye para que el texto se vuelva, como definió Paulo Ronái, “*fundamentalmente intraduzível, devido à própria natureza da linguagem*” (Rónai 1987: 13). La traducción no debe ser entonces un juego compuesto por palabras muertas, como si estuviesen estampadas en un libro (Rónai 1987: 17). Se deben valorar los detalles, el contexto, el registro, e incluso respetar los aspectos socioculturales del texto de partida.

En el cuento *Nuestro Gápaj*, de Oscar Colchado Lucio, por ejemplo, hay rasgos de oralidad y muchas palabras en quechua (*ushnita, atún aimoray killa, ayllus, pacchas*, etcétera). El lenguaje del cuento es sencillo por tratarse de un diálogo entre madre e hija; por lo tanto, evité palabras eruditas en mi traducción como “júbilo” en “[...] se desata la lluvia, que es recibida con *júbilo*,

con vivas por todos porque es la señal del Gápaj de que está contento y que todos debemos seguir alegrándonos” (Colchado 2007). Aunque en portugués exista igual correspondiente para el término “júbilo”, preferí traducirlo por “alegría” y quité el pronombre “nos” del gerundio “alegrándonos”; lo traduje, entonces, por “*a gente devia continuar contente*”. Así, considero que mantuve el tono más informal del texto con la elección de un léxico menos formal, ya que en el registro informal de la lengua portuguesa casi no usamos los pronombres, e incluso tenemos dificultad para hacerlo.

Otras incertidumbres y provocaciones me instigaron, sobre todo cuando traduje cuatro cuentos del español al portugués, todos de autoría de la joven escritora cuzqueña Dulia Villena Córdova; son ellos: “Los dos en el rincón”, “Un espejo en la oscuridad”, “El saqra” y “¿Delirio?”.

Los textos de esta joven escritora conllevan emociones, miedos, sorpresas, descubrimientos, creencias, leyendas, dioses y diablos, aflicciones juveniles. Además de eso reúnen varios elementos pertenecientes a su identidad sociocultural, así como al universo andino, tales como *el saqra, el Taita, los Ukukus, el laicca, la mamacha, los huaynas, las pasñachas*.

Los términos quechuas son un desafío a la comprensión e interpretación del texto, debido a la escasez de información que tenemos acerca de esa cultura tan lejana de la nuestra.

¿Cómo enfrentarse a ese reto traductor? ¿Qué hacer ante las palabras quechuas? Estos interrogantes me venían frecuentemente a la cabeza mientras hacía las traducciones, pues no siempre encontramos perfectos correspondientes entre las lenguas de partida y la de llegada; y la traducción al pie de la letra puede resultar en traducciones artificiales, sin correspondencia con la realidad.

Así mantuve en uno de los cuentos los términos primitivos, pues en la lectura podemos hacer uso del contexto, importante herramienta que nos auxilia a llenar huecos dejados por palabras que todavía no tienen un diccionario quechua moderno que las defina; lo que nos auxiliaría muchísimo en la traducción.

La falta de informaciones sobre el contexto histórico, político y religioso de los cuentos, asimismo de la vida y obra de la autora fue también un obstáculo en el momento de la traducción. Conocer esos datos es una estrategia que el traductor debe utilizar, ya que “*palavras isoladas não têm sentido em si mesmas: a sua significação é determinada, de cada vez, pelo respectivo contexto*” (Ronai 1987).

Disponía de poca información, sabía que la autora era una joven escritora cuzqueña, que formó parte de un taller de creación literaria en Cuzco el año 1997 que resultó en el libro de cuentos *Ángeles y demonios*.

Dicha falta de información me atrapó en la traducción de por lo menos dos cuentos: “¿Delirio?” y “Los dos en el rincón”. El primer caso en: “Tenías que ser arg... –chilló la dama” (Córdova 1998: 163). Esta frase aparece en un diálogo entre un personaje argentino y otro peruano. La razón por la que la autora hace esa alusión no la comprendí, aunque hubiese buscado; tal vez haya algún sentimiento de rivalidad entre argentinos y peruanos, parecido a lo que ocurre entre brasileños y argentinos en el fútbol, o una rivalidad más crítica, incluso peyorativa, como la que hay entre brasileños y portugueses. Por la falta de contexto “me amparé” en la proximidad entre los dos idiomas portugués y español.

En el segundo fue debido a la presencia de términos en quechua de difícil traducción: “*¡Mayuiman, mayuiman!*” y “*Yaurayta ccallarishani*”. Estas expresiones no las traduje, pues no tenía a mano una herramienta esencial, un diccionario quechua moderno. Con todo, creo que esa fue una actitud positiva, pues las palabras quechuas funcionarían como una invitación al lector a un viaje al mundo quechua. Además de eso el contexto me ayudó a entender el significado.

El dominio de la morfología, la sintaxis, el léxico de partida, los conocimientos de mundo y los enciclopédicos, así como la habilidad para manejar diversas herramientas (Internet, diccionarios en línea, buscadores, informaciones sobre el mercado, etc.), son características que identifican a un traductor; en ese proceso lo importante es lograr “*duas mensagens equivalentes em códigos diferentes*” (Jakobson 1971: 63-72); de manera menos artificial, más natural; respetando juegos de lenguaje y metáforas usadas por el autor, incluso el ritmo de sus palabras.

En las primeras traducciones me preguntaba: ¿El traductor debe o no dejar sus intervenciones en las traducciones? ¿Es mejor mantenerse invisible y/o imparcial? Pensaba que era mejor que el traductor se mantuviese invisible, imparcial en su texto. Por consiguiente, buscaba dejar el mínimo de huellas traductorales, de palabras no traducidas, porque creía que traducciones con palabras en bastardilla o entre comillas serían de poco valor, que el traductor poseía pocos recursos. No obstante, cambié mi concepto en las versiones finales de mis traducciones; traté de añadir léxico quechua, el cual no había sido marcado por el propio escritor del texto. No puse notas al pie de página, tampoco glosarios al final; creí que sería una oportunidad de incentivar al lector a buscar información acerca de un universo tan distinto al suyo; no quería hacer todo el trabajo, tampoco privarlo de buscar el conocimiento, de tener contacto con una lengua amerindia que supera el millón de hablantes y cuyo vocabulario es capaz de abarcar prácticamente todas las necesidades de una lengua moderna y urbana (Carreño 2006).

Tras la conclusión del trabajo queda siempre la ansiedad, la sensación de tarea incompleta, de un problema mal resuelto, por la permanencia del sentimiento de que había otras posibilidades más adecuadas y completas. Tal vez esa sensación aliada al miedo refleje la inferioridad que generalmente atribuimos a las traducciones; juzgamos la obra del traductor siempre inferior,

“*ainda que verbalmente, a versão seja tão boa quanto o texto*” (Borges 2000). Ese prejuicio no debería existir, puesto que traducir también es escribir.

BIBLIOGRAFÍA

- Benjamin, W. (1996): “A tarefa renúncia do tradutor”. En: Benjamin, W. *Cadernos de Tradução, Antologia bilíngüe*. Clássico da Teoria da Tradução, Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, XVI. Florianópolis.
- Borges, J. L. (2000): *Esse ofício do verso. Música da Palavra e da Tradução*. San Pablo: Companhia das Letras.
- Carreño, P. “El quechua y la modernidad: instrumentos para crear un vocabulario actual”. En: <<http://blog.pucp.edu.pe/media/226/20060706-Quechua%20y%20Modernidad.pdf>> [Último acceso: 29-04-2010].
- Colchado Lucio, O. (2007): “Cordillera Negra”. En: Colchado Lucio, O. *Cordillera Negra*. Lima: Editorial San Marcos.
- Escajadillo, T. G. (2004): “Notas acerca de la narrativa ‘neo-indigenista’ posterior a 1971”. En: Escajadillo, T. G. *La narrativa indigenista peruana*. Lima: Amaru Editores.
- Houaiss, A. (2002): *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Jakobson, R. (1971): “Aspectos lingüísticos da tradução”. En: Jakobson, R. *Lingüística e comunicação*. Trad. de I. Blikstein y J. P. Paes. San Pablo: Cultrix, pp. 63-72.
- Rónai, P. (1987): *Escola de tradutores. Traduzir o intraduzível*. Río de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Villena Córdova, D. (1997): “Ángeles y demonios”. En: Sánchez Paz, C. (ed.): *Ángeles y demonios*. Cuzco: Asociación Centro Cultural Cusco.

LA LEGISLACIÓN LINGÜÍSTICA ARGENTINA EN TORNO A LA VARIEDAD DIALECTAL EN LA TRADUCCIÓN

Gabriela Villalba

CONICET / IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

gab.villalba@gmail.com

En el marco de un estudio sobre las políticas lingüísticas inherentes al uso del español rioplatense en la traducción editorial argentina contemporánea¹, me propongo aquí realizar un relevamiento de la legislación lingüística nacional en busca de materiales que regulen el uso de las variedades dialectales en la traducción. La investigación se guía por la hipótesis de base de que, en la traducción editorial, existe un vacío legal que permite el establecimiento de diversas políticas *in vivo* (Calvet 1997) que propician el uso de un español “general” y tienden al establecimiento de una *koiné* literaria que satisfaga la exportación.

El relevamiento se basa en el banco de datos *Mercolingua*, recolección de la legislación vigente en materia de política lingüística en la República Argentina². El compendio está agrupado del siguiente modo: 1) legislación educativa, 2) legislación sobre medios masivos, 3) legislación sobre derechos y obligaciones civiles y políticos, 4) legislación en materia de defensa de las lenguas y 5) legislación concerniente al Mercosur.

A continuación, resumiremos las características de la legislación donde se hace alusión a distintas formas de traducción,³ sin detenernos en las formulaciones que podrían referirse a ella tácitamente, aunque posean enorme poder normativo:

1. En la *legislación educativa*, encontramos:

1 En el marco del proyecto grupal “Traductores y traducciones en la Argentina: miradas históricas, teóricas, críticas”, dirigido por la Dra. Patricia Willson en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

2 Acerca de la descripción y metodología del trabajo, véase Bein (2004).

3 Para ello, relevamos la recurrencia de *traduc-*, *interpr-*, *edic-*, *edit-*, *dobl-*, *subt-*, *versión/versiones*.

1.1. Menciones en leyes provinciales que reclaman la utilización del castellano en documentos originalmente redactados en lenguas extranjeras y que por ende requieren de la intermediación de traductores públicos.

1.2. Convenios internacionales de cooperación cultural donde se acuerda la mutua promoción de productos culturales. En estos tratados, se hallan enunciados del tipo: “Las Partes propiciarán la traducción y la edición de obras literarias y artísticas de autores nacionales de cada una de ellas”.⁴ En ninguno de ellos se hace mención a una variedad dialectal, se habla de “la lengua española”, “el (idioma) castellano”, “el idioma del otro país”, “el idioma”, “el idioma original”, naturalizando su existencia y sus características.

1.3. Resoluciones que aprueban y/o implementan planes de estudio, u otorgan validez a los títulos de Traductorados e Interpretariados.

1.4. Y un caso curioso, la Ley 2.287 de Río Negro, cuyo artículo 59, como señala Bein (2004), es de carácter metanormativo: “La presente Ley será traducida al idioma mapuche y se instrumentará su difusión y conocimiento en todos los niveles del sistema educativo”.

2. Dentro de la legislación *sobre medios*, se destacan:

2.1. El artículo 5 de la Convención Universal sobre Derechos de Autor⁵, sobre derechos de autor respecto de la traducción y derechos de traducción.

2.2. Convenios de integración cultural de poblaciones indígenas, que garantizan la comprensión de estas de sus derechos y obligaciones: “[...] deberá recurrirse, si fuere necesario, a traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicación de masas en las lenguas de dichos pueblos”.⁶

2.3. La Ley 12.908, que fija sueldos mínimos para los trabajadores del periodismo, incluido el traductor.

2.4. La Ley Nacional de Radiodifusión (BO 19-09-1980), que contiene varios artículos de carácter restrictivo y moralizante vinculados con el uso del idioma castellano. En lo referido a la traducción, el artículo 15 dicta: “Las películas o series habladas en lenguas extranjeras que se difundan por televisión serán dobladas al castellano, preferentemen-

4 Ley 25.490, sobre acuerdo de cooperación cultural y educativa con Albania (Boletín oficial [en adelante BO] 29-II-2001).

5 Unesco 1952. En la Argentina: Decreto Ley 12.088 (BO 15-10-1957).

6 Convenio 169 de la OIT 1989. En la Argentina: Ley 24.071 (BO 20-04-1992).

te por profesionales argentinos”. Asimismo, los anuncios publicitarios deben “expresarse en castellano [...]. Las voces extranjeras que no sean marcas o denominaciones de uso universal deberán ser traducidas”.

2.5. La Ley 23.316 (BO 03-06-1986), de doblaje en idioma neutro, nos interesa especialmente: “El doblaje para la televisión [...] deberá ser realizado en idioma castellano neutro, según su uso corriente en nuestro país, pero comprensible para todo el público de América hispano hablante” (énfasis propio). Como puede observarse, no se explicita qué se entiende por “idioma castellano neutro”. Nuevamente, en esta operación discursiva se naturaliza el contenido de la expresión y se deja en manos de los agentes de la industria audiovisual la determinación de sus características. El artículo 12, que exceptúa de la obligatoriedad del neutro a los materiales “extranjeros hablados originariamente en idioma castellano, aunque incluyan palabras de dialecto y/o jergas o modismos locales” (énfasis propio), es elocuente respecto de esta concepción de la lengua como entidad dada.

2.6. El decreto que la reglamenta⁷ sostiene en su Considerando que “la Ley 23.316 busca hacer llegar a la audiencia argentina películas que estén dobladas por locutores que posean nuestras características fonéticas, fomentando el desarrollo de una industria que tiene verdadero potencial exportador”. Y, en su artículo 1º, intenta –en vano– definir el “idioma castellano neutro” como el “hablar puro, fonética, semántica y sintácticamente, conocido y aceptado por todo el público hispanoparlante, libre de modismos y expresiones idiomáticas regionales de sectores. Su utilización no deberá desnaturalizar las obras, particularmente en lo que se refiere a la composición de personajes que requieran de lenguaje típico” (énfasis propio).

2.7. Otros textos promueven la presencia de un intérprete de lengua de señas en los noticieros de horario central⁸ o regulan “el uso público de términos en idiomas extranjeros”, en defensa del “idioma nacional”.⁹

3. Dentro de las normas referidas a los *derechos y obligaciones civiles y políticos*, existen dos amplios conjuntos de textos. Por un lado, textos que garantizan el derecho de los ciudadanos extranjeros a ser asistidos por un traductor o intérprete en instancias jurídico-administrativas. Por otro lado, leyes nacionales y provinciales que regulan el ejercicio profesional del traductor público y se centran en formulaciones administrativas.

7 DN 10-1/88 (BO 18-08-1988).

8 DN 1.027/94 (BO 06-07-1994).

9 Ley 477 de la Ciudad de Buenos Aires (BO de la Ciudad de Buenos Aires 04-10-2000).

4. En la legislación en materia de defensa de las lenguas (abundante en la postulación del español como lengua nacional), se destaca la Ley 25.607,¹⁰ cuyo artículo 3 promueve la traducción a las lenguas indígenas del inciso 17 del artículo 75 de la Constitución Nacional.

5. Dentro de la legislación concerniente al Mercosur, las menciones a la traducción se relacionan con el problema de la elección de las lenguas y la traducción de los documentos oficiales. Estas normas hablan menos de “traducción” que de “versión” o “redacción”, en virtud de que los textos tienen el mismo estatuto en las lenguas oficiales del Mercosur.

Podemos sintetizar lo anterior del siguiente modo: salvo la ley de doblaje, la legislación argentina nunca se detiene en los usos del español o sus variedades dialectales en la traducción, naturalizando la existencia y la aplicación de un español uniforme y no conflictivo. En cambio, de lo que se ocupa es de regular decisiones formales en torno a la actividad:

- dicta que se traduzca determinada documentación,
- promueve la traducción de producciones culturales de países con los que se convienen acuerdos,
- regula la formación de traductores e intérpretes,
- regula la actividad de los traductores públicos, y
- vela por la disponibilidad de la documentación del Mercosur en sus lenguas oficiales.

Aunque la ley sobre doblaje en idioma neutro sí legisla sobre el uso del español en la traducción, solo se refiere al ámbito audiovisual, no al editorial, de modo que este breve relevamiento permite confirmar la primera parte de la hipótesis formulada al inicio, que sostenía que existiría un vacío legal en cuanto a políticas lingüísticas en el ámbito editorial.

Al hablar de “vacío legal” nos referimos a las políticas que Louis-Jean Calvet (1997: 28) llama de gestión *in vitro*, es decir, planificadas por organismos gubernamentales. Ahora bien, la segunda parte de la hipótesis apunta a la existencia de políticas *in vivo*, que entendemos son las que actualmente influyen sobre las prácticas escriturarias en la traducción y que estarían regidas por las representaciones sociales y sociolingüísticas de los agentes que las implementan. En otro trabajo (Villalba 2006) analizamos algunas de esas representaciones (sobre el traductor, la

10 Campaña de difusión de los derechos de los pueblos indígenas (BO 18-06-2002).

traducción y la lengua de la traducción) en un *corpus* de pautas editoriales y a la luz de aquellas conclusiones elaboramos la segunda parte de nuestra hipótesis inicial.

Pero consideramos que es preciso llevar el estudio de las políticas lingüísticas editoriales a un contexto mayor, marcado por la globalización, y avanzar en la puesta en relación de estos resultados con las reflexiones glotopolíticas actuales (Arnoux 2008^a, 2008b; Del Valle 2007) acerca del estatus simbólico del español y la consecuente aplicación de políticas “panhispánicas” promovidas por instituciones tales como la RAE, que sostienen, desde un discurso de la diversidad y una ideología de la “hispanofonía”, nuevas estrategias de homogeneización, que en definitiva perpetúan el dominio peninsular sobre las comunidades hispanohablantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnoux, E. (2008a): “‘La lengua es la patria’, ‘nuestra lengua es mestiza’ y ‘el español es americano’. Desplazamientos significativos en el III Congreso de la Lengua Española (2004)”. En: Hofmann, S. (ed.): *Más allá de la nación. Medios, espacios comunicativos y nuevas comunidades imaginadas*. Berlín: Tranvía / Verlag Walter Frey, pp. 17-39.
- Arnoux, E. (2008b): “Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica”. En: *Reverte*, 6. Indaiatuba: Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba, pp. 249-278.
- Bein, R. (2004): “La legislación político-lingüística en la Argentina”. En: Kremnitz, G. / Born, J. (eds.): *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina*. Viena: Praesens, pp. 41-50.
- Bein, R. (coord.) (2001b): *Mercolingua*. Base de datos sobre legislación lingüística. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Calvet, L.-J. (1997): *Las políticas lingüísticas*. Trad. de L. Varela. Buenos Aires: Edicial.
- Cooper, R. L. (1997): *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press.
- Del Valle, J. (2007): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid / Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert.
- Toury, G. (2000) [1978]: “The nature and role of norms in literary translation”. En: Venuti, L. (ed.): *The Translation Studies Reader*. Londres: Routledge, pp. 198-211.
- Villalba, G. (2006): “La tensión entre el español neutro y el rioplatense en las pautas de traducción”. En: Curso de publicación en *Actas de las I Jornadas Hispanoamericanas de Traducción Literaria*, Centro Virtual del Instituto Cervantes.

¿QUÉ TIPOS DE INCIDENTES CRÍTICOS O DEBILIDADES IDENTIFICAN LOS DOCENTES DE INGLÉS EN SU DESEMPEÑO EN EL AULA Y CÓMO LOS RESUELVEN?

Elba Villanueva de Debat

Susana Liruso

Pablo Requena

Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Lenguas

elbadebat@fl.unc.edu.ar

La presente comunicación tiene por objetivo presentar resultados parciales de un trabajo de investigación sobre las acciones docentes y sus principios subyacentes, llevado a cabo en la Facultad de Lenguas, UNC con el aval de SECYT, UNC. Parte del proyecto incluyó la identificación de una debilidad en una clase por parte de los docentes participantes y de un observador externo. Los docentes también analizaron las causas y describieron cómo fue resuelto el incidente. Presentamos aquí una selección de las debilidades/incidentes críticos identificados y de las correspondientes decisiones tomadas por los docentes para resolverlas y hacemos referencia a las diversas percepciones del participante y el observador.

Los docentes han sido definidos como tomadores de decisiones. De acuerdo con Leinhardt y Greeno (1978 citado en Wittrock 1991: 75) la enseñanza “requiere la construcción de planes y la toma rápida de decisiones en tiempo real” (traducción propia). De hecho Perrenoud (1994, citado en Boudreau 1999) considera a la enseñanza como una sucesión de micro-decisiones. En su opinión, estas decisiones y las acciones subsiguientes que realizan los docentes están basadas en esquemas mentales que ellos construyen a través de su experiencia pero de los cuales no siempre son conscientes. Para cada clase, los profesores toman cientos de decisiones, algunas de las cuales son pre-activas –realizadas previamente durante la planificación de la misma– y otras interactivas, es decir aquellas que se toman en tiempo real durante la clase (Bailey 2006). Las decisiones interactivas son tomadas cuando hay una perturbación o desviación de lo planificado que puede ser producida por una multiplicidad de factores, entre ellos una respuesta o reacción de los estudiantes que no había sido anticipada. Según Leinhardt y Greeno (1978 citado en Wittrock 1991) esto puede crear una tensión ya que se debe abandonar lo que se

había planeado (decisión preactiva) y decidirse a hacer algo diferente (decisión interactiva). En este último caso, el docente puede usar una estrategia o idea ya usada anteriormente existente en su esquema mental —una reacción más común entre los docentes más experimentados— o arriesgarse a probar algo nuevo¹. Esto es lo que Farrell (2008) ha dado en llamar incidentes críticos y que en nuestra investigación son estudiados como debilidades de la clase. En general se considera que estas son decisiones deliberadas sobre seguir actuando como se lo estaba haciendo o en forma diferente (Wittrock 1991). Algunos autores prefieren usar el término “acción electiva” (Shroyer 1981, citado en Wittrock 1991) ya que la palabra “decisión” presupone alternativas que no siempre están presentes. Estas decisiones están basadas en creencias, representaciones y saberes (CRS)² muchas veces implícitos tal como lo hemos explicado en contribuciones anteriores (Liruso, Villanueva de Debat / Requena 2009; Requena / Liruso / Villanueva de Debat 2009).

La toma de decisiones por parte del docente ha sido estudiada ampliamente, en especial en el ámbito de la educación general y en menor medida también en el de los profesores de lenguas (Woods 1989; Johnson 1992a; Nunan 1996). Varios autores han propuesto modelos de la adopción de decisiones interactivas. Algunos modelos solo tienen en cuenta la señal o reacción de los alumnos como iniciadores de la adopción de decisiones interactivas por parte del docente (Peterson / Clark 1978; Shavelson / Stern 1981, citados en Wittrock 1991). Sin embargo otros estudios dan cuenta de la existencia de diferentes factores tales como el ambiente, el docente, los materiales, entre otros, que contribuyen a estas decisiones interactivas. (Marland 1977; Wodlinger 1980; Housner / Griffey 1983, citados en Wittrock 1991). Tal como lo explica Borg (2003) estas decisiones son el resultado de la interacción constante entre las decisiones pedagógicas y las percepciones del docente, las cuales a su vez están influenciadas por principios y creencias derivadas no solo de la formación profesional sino también de la experiencia como aprendientes y de la experiencia docente. Estos principios y creencias no solo afectan las acciones docentes sino también el modo en que interpreta lo que se percibe de las acciones y reacciones de los alumnos (Breen *et al.* 2001).

NUESTRA INVESTIGACIÓN

La presente comunicación es parte de una investigación cualitativa en la que se les solicitó a profesores de inglés y de español lengua extranjera que, en forma retrospectiva, (i) identificaran una debilidad de la clase (incidente crítico), (ii) describieran las decisiones tomadas al respecto,

1 De acuerdo con Bailey (1996) lo que caracteriza a un docente experimentado es el poseer un bagaje mental de estrategias a las que se pueda recurrir fácil y rápidamente en caso de necesidad.

2 En inglés *beliefs, assumptions and knowledge* (BAK) (Woods 1996).

(iii) atribuyeran las causas y (iv) evaluaran el resultado. Dicha clase fue también observada por un investigador y grabada en audio. En esta oportunidad nos enfocamos en el tipo de incidentes identificados por los docentes y las decisiones tomadas para solucionarlos con el objetivo de explorar cuáles son los signos en la clase que los docentes monitorean y por lo tanto que determinan cambios en los cursos de acción. Exploramos también las distintas percepciones registradas por el docente y por el observador externo.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS INCIDENTES CRÍTICOS RELEVADOS

Los incidentes se clasificaron en primer lugar de acuerdo al emergente iniciador de la debilidad/incidente crítico: docentes o alumnos. Por ejemplo, por un lado el docente puede percibir una perturbación de la rutina (se da cuenta de que sus explicaciones son muy largas y/o poco claras); o la reacción puede partir del alumno (dificultad para realizar una tarea). Entonces se crea una tensión entre continuar con la actividad o cambiar el curso de acción. En segundo lugar, los incidentes se agruparon de acuerdo con la reacción del docente en tres grupos: a) percibe el problema pero no identifica ninguna alternativa posible y por lo tanto no modifica su conducta; b) percibe el problema y posibles alternativas para solucionarlo pero no acciona y c) percibe el problema y posibles alternativas para solucionarlo y acciona. Finalmente, se listaron las debilidades identificadas por el observador externo para contrastarlas con las del docente.

El análisis reveló que en la mayoría de los casos los docentes perciben el incidente a través de la reacción de los alumnos especialmente en los casos de falta de comprensión de consignas o de un texto oral o escrito y en una menor medida es el profesor el que se da cuenta de que sus explicaciones, instrucción o material usado motiva el incidente. La mayoría de los docentes reaccionaron ante la percepción propia del problema o la manifestación del alumno, a excepción de unos pocos casos en los que el docente no hizo nada para solucionarlo. En los casos en que la decisión interactiva adoptada no fue efectiva se debió principalmente a una percepción poco precisa del incidente.

La percepción ha sido ampliamente estudiada desde la fisiología y la psicología y se ha atendido a los factores cognitivos que influyen en ella (Goldstein 2010: 12). Un elemento clave en nuestro análisis lo constituyen las discrepancias entre los signos de debilidad que reconocen los docentes y aquellos que encuentra el observador no participante. Tomando prestados los términos de la corriente psicológica de Gestalt, diríamos que unos descubren la “figura” en ciertos sucesos críticos de la clase, a la vez que asignan al resto el rol de “fondo”; mientras que los otros perciben “figura” en otros sucesos. A partir de este análisis surgen aspectos interesantes de notar que por cuestiones de espacio ejemplificaremos con el siguiente caso.

La profesora identifica la “falta de claridad en la explicación de la consigna” como debilidad. Sin embargo, ella quiere hacer de la actividad un momento especial enfatizando la idea de que va a narrar un cuento. Intenta motivar a los estudiantes con la ‘historia’. Esta docente asigna el rol de “figura” (incidente crítico) a la manera en que explicó la consigna y determina que eso produjo el fracaso de la actividad. Sin embargo, el observador externo percibe que el incidente crítico está en otro lado y asigna la categoría de “figura” (incidente crítico) a la actividad misma, al darse cuenta de que “[...] no era un cuento. Los niños, expertos en ese género textual, esperan el nudo, perciben falta de coherencia, ya que las oraciones son todas descriptivas.” En este caso, las dos miradas perciben diferentes configuraciones de figura-fondo enfocándose ya sea en el docente o en la naturaleza de la actividad, respectivamente.

CONCLUSIÓN

La enseñanza es una actividad compleja que exige la realización de múltiples tareas simultáneamente. Los docentes investigados demostraron estar atentos sobre la marcha a las señales de la clase, principalmente de sus estudiantes, y en su mayoría a estar dispuestos a modificar el curso de acción para resolver problemas. Sin embargo, también se reveló que percepciones imprecisas pueden llevar a la adopción de decisiones que no faciliten la solución de los mismos. En consecuencia, hay que pensar que dadas las múltiples exigencias y los distintos escenarios de enseñanza actual, una cualidad importante a desarrollar por un profesor es la constante reflexión profesional sobre su práctica pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

- Bailey, K. (2006): *Language Teacher Supervision: A case-based approach*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Borg, S. (2003): “Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on what Language Teachers Think, Know, Believe, and Do”. En: *Language Teaching*, 36, pp. 81-109.
- Boudreau, P. (1999): “The Supervision of a Student Teacher as Defined by Cooperating Teachers”. En: *Canadian Journal of Education*, 24, 4, pp. 454-459.
- Breen, M. P. / Hird, B. / Milton, M. / Oliver, R. / Thwaite, A. (2001): “Making Sense of Language Teaching: Teachers’ Principles and Classroom Practices”. En: *Applied Linguistics*, 22, 4, pp. 470-501.
- Farrell, T. S. C. (2008): “Critical Incidents in ELT Initial Teacher Training”. En: *ELT Journal* Volume, 62, 1, pp. 3-10.
- Goldstein, E. B. (2010): *Sensation and Perception*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

- Johnson, K. E. (1992a): "The Instructional Decisions of Pre-Service English as a Second Language Teachers: New Directions for Teacher Preparation Programs". En: Flowerdew, J. et al. (eds.): *Perspectives on second language teacher development*. Hong Kong: City polytechnic of Hong Kong, pp. 115-134.
- Liruso, S. / Villanueva de Debat, E. / Requena, P. E. (2009): "¿Qué fuerzas operan bajo las actuaciones visibles de los profesores de inglés?" Paper presentado en las XII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: Lenguas y Diversidad. [CD ROM]. Paraná: UNER.
- Nunan, D. (1996): "Hidden Voices: Insiders' Perspectives on Classroom Interaction". En Bailey, K. / Nunan, D. (eds.): *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Requena, P. E. / Liruso, S. / Villanueva de Debat, E. (2009): "Creencias, representaciones y saberes (CRS) de profesores de inglés como lengua extranjera". En: *Actas del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA, pp. 371-373.
- Wittrock, M. (1990): *La investigación de la enseñanza, III*. Barcelona: Paidós Educador.
- Woods, D. (1989): "Studying ESL Teacher's Decision-making: Rationale, Methodological Issues and Initial Results". En: *Carleton Papers in Applied Language Studies*, 6, pp. 107-123.
- Woods, D. (1996): *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

ADQUISICIÓN DE LA CATEGORÍA DE CASO EN L1 Y L2

LOS DETERMINANTES EN ALEMÁN Y EN CASTELLANO

Alejandra C. Villar

Universidad de Buenos Aires / CONICET

acvillar@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Los procesos de la adquisición del lenguaje difieren si se está hablando de la primera lengua (L1) o de una segunda lengua (L2). Si bien variados investigadores han hecho observaciones al respecto, también se pueden encontrar algunas similitudes en los procesos adquisitivos. (Corder 1981), (Ellis 1994).

En el caso de las palabras funcionales, el acceso a la GU todavía despierta incertidumbres. Autoras de la línea como Licerias (1996) o Montrul (2006) definen un mecanismo de reestructuración denominado “*tinkering*” o “*bricolage*” (Licerias / Díaz 1995). De este modo, el aprendiz de L2, en contacto con los datos del *input*, pone en funcionamiento dicho mecanismo para reorganizar unidades específicas de las representaciones lingüísticas preexistentes.

Esto puede verificarse en el caso de los determinantes, elementos clave para poder construir enunciados gramaticales que, sin embargo, dejan entrever una significativa variabilidad entre las lenguas. En un espectro entre la ausencia de la categoría del determinante, por un lado, hasta una posición prenominal obligatoria, por el otro, estos pueden resultar buenos exponentes tanto de los primeros pasos para adquirir una gramática temprana como cuando se aprende una lengua segunda y extranjera.

Si se parte del presupuesto que tanto el proceso de adquisición de L1 como de L2 se construye sobre distintos estadios de lengua, es decir, de *interlengua* (IL) (Selinker 1972), esto es, hipótesis relativamente estables que se corroboran progresivamente con respecto a los nuevos estímulos o información con las que el sujeto es confrontado, se puede afirmar que los errores son elementos de los cuales puede obtenerse el corte o la gramática que el sujeto construye en un momento específico.

Cuando se analiza la adquisición de los determinantes puede observarse lo siguiente: en primer lugar, en la adquisición de L1, el uso de estos se estabiliza alrededor de los 2 años. Esta etapa es

la así denominada de “esfuerzo gramatical” –a los 27 y hasta los 30 meses– (Michnik Golinkoff / Hirsch-Pasek 1999) en la que los chicos aprenden una gramática no basada en el significado sino en categorías más abstractas; en esta etapa, ellos usan los artículos respetando el género gramatical. En el caso concreto de la lengua alemana, los autores afirman que los niños adquieren la regla de inserción del artículo a los 2,6 años (Szagun 1996). En las etapas anteriores a esta, en general, los determinantes son omitidos o se colocan partículas (elementos neutros) a las primeras palabras cuyos referentes no son claros: “*a mano*”, “*a pera*”, “*e gato*”, “*a muñeca*”. Son numerosos los ejemplos de este tipo en la producción de los chicos de entre doce y veinte meses de edad. Puede ser tentador interpretar estas partículas como artículos o pronombres demostrativos ya que la coherencia y sistematicidad de su uso son notables aunque es difícil establecer que estas partículas actúen como elementos independientes (De Boysson-Bardies, 1999).

Más adelante, en el progreso adquisitivo, los determinantes definidos se pueden observar antes que los indefinidos¹. Una vez estabilizado este sistema, también los pronombres demostrativos dejan su lugar predominantemente deíctico de las gramáticas más tempranas para ocupar un rol más cercano a la gramática adulta. En segundo lugar, cuando se trabaja con L2, el sistema de los determinantes sigue mostrándose inestable, inclusive en un nivel intermedio. En comparación con estructuras que, en apariencia, parecen producir dificultades más bien explícitas –por ejemplo, las oraciones relativas– en el uso de los determinantes pueden apreciarse errores significativos, hecho que demostraría, de alguna manera, la dificultad de los aprendices al querer acercar su IL a la L2 en relación con este tema.²

HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Este trabajo plantea que la categoría del determinante, en la LI, se adquiere de manera funcional, es decir, que, una vez adquirida la categoría, sus funciones se van complejizando. A lo largo de la estabilización de la gramática temprana, la categoría progresa desde un elemento vacío en posición preverbal hasta los usos indefinidos.

En la L2, los parámetros se acomodan (Montrul 2004) en el así llamado proceso de “*tinkering*”. Cuando las lenguas fuente no poseen la categoría del determinante, entre los errores más frecuentes se encuentra la omisión. En el caso en que las lenguas fuente y las lenguas madre

1 Esto puede corroborarse en la bibliografía y puede explicarse de la siguiente manera: para la producción del determinante indefinido el hablante necesita contar con la cantidad y la calidad de la información con la que cuenta su interlocutor, además de que el contexto juega un papel preponderante.

2 Claro que también hay que tener en cuenta la LI del aprendiz, ya que, las lenguas que no poseen las categorías del determinante (lenguas eslavas como el ruso lenguas como el chino o el japonés).

muestran una gramática más cercana, entre los errores se puede observar la hiperproducción o una incorrecta combinación de determinantes. En este caso, también se puede ver un proceso funcional, en el que los elementos van tomando funciones cada vez más complejas y específicas.

Para ir más allá, en este trabajo se analiza lo planteado en una lengua específica con la categoría de casos: el alemán. Como es común en las lenguas flexivas, en la actualidad, la marca de caso tiende a perderse en la morfología de la palabra, en la desinencia, y, más bien, se marca en el determinante. En el alemán, por ejemplo, el determinante prenominal con marca de caso es obligatorio.

Según los datos recolectados en este trabajo —avalados por la bibliografía especializada— la categoría de caso en LI se adquiere también de manera funcional. De acuerdo con los autores, los chicos estabilizan primero el caso nominativo, luego el Acusativo, y, por último, el Dativo.³ El Genitivo, como un caso menos frecuente y que tiende a reemplazarse por la construcción analítica *von* + SN no será contemplado en este análisis.

Con respecto al alemán como segunda lengua y extranjera, el Dativo también parece ser el caso que se sistematiza más tardíamente. Si bien los errores más frecuentes en los primeros niveles se pueden sintetizar como la omisión generalizada de la marca de caso, en los niveles intermedios (por ejemplo, en el Nivel B1 del marco común europeo de referencia para las lenguas), la marca de caso no se omite casi nunca en el nominativo, muy poco frecuentemente en el Acusativo y sí, con bastante frecuencia, en el Dativo.

METODOLOGÍA

Adquisición de los determinantes en L1 – El Dativo

Se ha grabado y transcripto la producción espontánea de tres chicos cuya lengua nativa es el alemán: NN de 1,7 años, IW de 2,5 años y GW de 6 años. Además de la producción espontánea, se les ha dado los chicos ciertas actividades de denominación de láminas, preguntas guiadas y denominación de objetos.

En la lengua alemana, además del artículo, el sustantivo y el adjetivo también poseen marca de caso. De acuerdo con la bibliografía consultada, a causa de la variedad de formas que se pueden apreciar en el paradigma de caso se puede extraer un perfil de errores característico. En la bibliografía trabajada (Siegmüller / Bartels 2006), se encuentra la siguiente sistematización: en la fase de las oraciones de dos palabras se observa un correcto uso del Nominativo y también del

3 Sin embargo, es difícil interpretar los datos en los enunciados en los cuales una sola y única forma se corresponde a distintas funciones: nominativo neutro singular *das* tiene la misma forma que el Acusativo neutro singular.

Genitivo posesivo. En la etapa de las oraciones de tres y más palabras se amplía el sistema de casos con el Acusativo en el lugar del Dativo. Sin embargo, se ven construcciones neutrales de caso (por ejemplo, en “[...] *und das schenk ich bei die Jujana Jana [den Indianern]*”). Como último en la marca de caso se adquiere el Dativo que es dominado recién muy tarde (Clahsen 1986, 1988; Szagun 1996).

Adquisición de los determinantes en L2 – El Dativo

Los datos se han tomado en clases particulares de alemán como lengua extranjera a lo largo de cuatro semanas, una vez por semana por una hora y pertenecen a dos alumnas (CM y VN) de nivel intermedio. Las producciones corresponden a sesiones de conversación con tema libre.

Cuadro con los errores de Dativo de CM

Enunciado con error	Enunciado correcto	Tipo de error	Observaciones
<i>Ich bin mit meineø Mann.</i>	<i>Ich bin mit meinem Mann.</i>	Nominativo o Acusativo por Dativo en el pronombre posesivo. Falta la marca de caso del Dativo.	La preposición <i>mit</i> (con) exige Dativo.
<i>Am anderen Tag bin ich zu einø Kundeø gegangen.</i>	<i>Am anderen Tag bin ich zu einem Kunden gegangen.</i>	Sin marca de caso de Dativo o nominativo por Dativo en el determinante indefinido.	La preposición <i>zu</i> (a/ hacia) exige Dativo.
<i>Sie musste mit die Polizei rausschmeissen.</i>	<i>Sie musste mit der Polizei rausschmeissen.</i>	Sin marca de caso o nominativo por Dativo.	La preposición <i>mit</i> (con) exige Dativo.
<i>Können nichts machen mit die Kinder.</i>	<i>Können nichts mit den Kindern machen.</i>	Sin marca de Dativo o nominativo por Dativo.	Preposición <i>mit</i> exige Dativo.
<i>[...] mit die Putzfrau.</i>	<i>[...] mit der Putzfrau.</i>	Sin marca de Dativo o nominativo por Dativo.	Preposición <i>mit</i> exige Dativo.

Cuadro con otro tipo de errores

Enunciado con error	Enunciado correcto	Tipo de error	Observaciones
<i>Meine Schwester hat ein (a) Freundin, das (b.) sich seit 5 Jahren scheiden gelassen hat.</i>	<i>Meine Schwester hat eine Freundin, die sich seit 5 Jahren scheiden gelassen hat.</i>	Error de género, determinante masculino o neutro por femenino. Error de concordancia en el pronombre relativo.	Puede no tener marca de caso o ser error de género. Los pronombres relativos tienen marca de caso y de género.
<i>Meine Schwesters Freundin.</i>	<i>Die Freundin meiner Schwester.</i>	Construcción del Genitivo.	Posible error de transferencia del inglés.

Cuadro con los errores de Dativo de VN

Enunciado con error	Enunciado correcto	Tipo de error	Observaciones
<i>Wenn ich mit die Katern sein.</i>	<i>Wenn ich mit den Katern sein.</i>	Nominativo o Falta de marca de caso por el Dativo plural.	
<i>Ich habe mit sie nicht gesprochen.</i>	<i>Ich habe nicht mit ihr gesprochen.</i>	Pronombre personal femenino en caso nominativo en lugar del Dativo.	
<i>Ich habe ihn gesagt.</i>	<i>Ich habe ihm gesagt.</i>	Objeto directo por el indirecto.	

Cuadro con otro tipo de errores

Enunciado con error	Enunciado correcto	Tipo de error	Observaciones
<i>Er hat mich darum gebietet, dass, wenn ich Samstag Abend nicht in der Wohnung schlafe, dann schläft er das Rennen in der Nähe war.</i>	<i>Er hat mich darum gebeten, am Samstag Abend zu Hause zu schlafen wenn das Haus frei ist, denn das Rennen liegt in der Nähe.</i>		

CONCLUSIÓN

El último que se adquiere es el Dativo, tanto en L1 como en L2. Si bien los procesos no son los mismos, este resultado da cuenta de que, en la adquisición, hay procesos que revierten más complejidad que otros, en ambos tipos de procesos.

BIBLIOGRAFÍA

- Clahsen, H. (1984): "Der Erwerb der Kasusmarkierungen in der deutschen Kindersprache". En: *Linguistische Berichte*, 89, pp. 1-31.
- Corder, S (1981): "The Study of Interlanguage". En: *Error Analysis and Interlanguage*. Londres: OUP.
- De Boysson-Bardies, B. (1999): *How Language Comes to Children. From Birth to Two Years*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ellis, R. (2000): *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Liceras, J. (1996): "Introducción: la adquisición del lenguaje". En: *La adquisición de las lenguas segundas y gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- Michnik Golinkoff, R. / Hirsch-Pasek, K. (1999): *How Babies Talk: The Magic and Mystery of Language in the First Three Years of Life*. Nueva York: Dutton.
- Montrul, S. (2004): *The Acquisition of Spanish*. Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Selinker, L. (1972): "La interlengua". En: Liceras Muñoz, J. (coord.): *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Siegmüller, J. / Bartels, H. (2006): *Leitfaden "Sprache Sprechen Stimme Schlucken"*. Munich: Elsevier.
- Szagun, G. (2006): *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim: Beltz.

INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

PROCESOS Y FACTORES QUE LA DETERMINAN

Edyta Waluch

Universidad de Varsovia (Polonia)

ewaluch@uw.edu.pl

INTRODUCCIÓN

En la presente ponencia describimos los factores extralingüísticos más importantes que intervienen en el proceso de la correcta realización de interpretación simultánea. El análisis no se focaliza en profundizar dichas características, puesto que para abordarlas habría que realizar investigaciones separadas, sino que intenta dar constancia y evidenciar los fenómenos más relevantes a fin de que se puedan emplear/eliminar en el proceso de aprendizaje o realización de traducciones orales¹. Hasta la actualidad, los pocos estudios interdisciplinarios al respecto apenas han descrito unos conceptos fundamentales en los que se basa el procesamiento cerebral y mental en el transcurso del proceso de interpretación. Por consiguiente, los métodos de análisis de la interpretación simultánea más frecuentes parecen ser estrictamente gramaticales e investigan, de modo contrastivo, los paralelismos léxicos, semánticos, sintácticos, morfológicos así como los fonéticos. Este tipo de análisis pone de relieve las diferencias sistemáticas que evidencian el grado de dicotomía que claramente tiene repercusiones en la efectución de la interpretación simultánea. Sin embargo, los factores extralingüísticos que describimos a continuación también desempeñan un rol muy importante.

FACTORES EXTRALINGÜÍSTICOS INNATOS ¿VERSUS? ADQUIRIDOS

Los factores extralingüísticos que intervienen y condicionan la realización de la interpretación simultánea, desde la perspectiva experiencial, pueden dividirse en las competencias innatas y adquiridas. Las primeras comprenderían tales aspectos como: buena memoria a corto plazo

¹ Al elaborar los criterios de la presente investigación, consideramos obvio el hecho de que el análisis abarca intérpretes profesionales cuyos conocimientos de dos lenguas (LO: lengua origen y LM: lengua meta) están en el mismo o muy próximo nivel sistemático y cultural.

con la habilidad de hacer referencias a las ocurrencias almacenadas por la memoria a largo plazo; habilidades para entender, memorizar y relacionar acontecimientos de la actualidad; buenas y rápidas posibilidades de análisis y síntesis y predisposiciones de hablar en público sin dificultades (es decir, las predisposiciones caracterológicas innatas relacionadas con el modo de hablar: la rapidez de reflejos, la claridad de expresión (la pronunciación en general), la posibilidad de centrar la atención, el timbre de la voz, etcétera). Carroll (1978: 100) menciona los siguientes cuatro factores al determinar el modelo de la inteligencia verbal innata: fluidez de ideas, fluidez de expresión, fluidez de asociación y facilidad para nombrar (*facility of naming*).

Un papel marginal y aparentemente superficial, pero esencial en algunos contextos profesionales, lo desempeña también la rapidez incondicional en la pronunciación o la repetida fonofagia² de la expresión. Es habitualmente reconocida, por ejemplo, la tendencia del habla rápida (a veces vertiginosa) de los andaluces. Si el ponente no tiene en cuenta la labor del intérprete, en muchos casos, el rasgo del habla rápida puede constituir el único obstáculo para la realización adecuada de la interpretación. Además, este fenómeno claramente entremezcla la necesidad de poseer buenos reflejos perceptivos por parte del intérprete (actitud innata) con la capacidad de identificar los fenómenos propios de un registro regional, informal o de un sociolecto popular (competencia adquirida).

La determinación de los factores extralingüísticos adquiridos parece ser más complicada. En este grupo suelen incluirse los aspectos que pueden perfeccionarse a lo largo de la carrera académica del intérprete, así como durante la experiencia profesional. En este ámbito se mencionan tales competencias como, por ejemplo: la capacidad de mantener la entonación y el ritmo de la expresión adecuados, aptitud retórica bien perfeccionada, almacenamiento debido de la información de llegada, control de ansiedad (sudoración, ritmo cardíaco, presión arterial), rapidez de acceso semántico, aplicación proporcionada de las pausas, fluidez de expresión, etcétera. Hasta ahora no se ha comprobado cuáles de estas actitudes pueden considerarse innatas por excelencia y cuáles (y en qué grado) pueden ser aprendidas a base de la adquisición académica o/y a través de la experiencia profesional.

Deteniéndonos en las aptitudes innatas y aprendidas hay que tener en cuenta que los estudios dedicados a enfatizar la necesidad de poseer las capacidades congénitas a fin de elaborar bien la interpretación (sea la consecutiva, la simultánea o a la vista) desmitifican la relación entre el proceso de adquisición y el perfeccionamiento del taller del intérprete. Según varias fuentes, la personalidad de los profesionales debe ser preestablecida y, en el caso de no poseer debidamente desarrolladas algunas de las facultades, algunos simplemente no deben (no pueden)

2 El fenómeno es común en español y otras lenguas y dialectos, quizá más acentuado en el andaluz: la confusión entre [r] y [ʀ] o su pérdida (puede tener influjo mozárabe), cambio vocálico: [a]>[e] y consonántico: [tʃ]>[ʃ] retrofleja.

efectuar bien las traducciones orales por mucho que aprendan o se esfuercen. Esta teoría se refiere a los factores puramente extralingüísticos, sobre todo, al tipo de personalidad. Se sostiene, por ejemplo, que las personalidades del tipo sanguíneo³ y colérico se caracterizan por mejores predisposiciones de efectuar las interpretaciones. Los primeros poseen un tipo del sistema nervioso rápido y equilibrado, así como, por naturaleza son comunicativos y receptivos, rasgos que facilitan, en gran medida, el procesamiento correcto en la interpretación. Los segundos, con temperamento colérico, pueden tropezar con algunos problemas referentes al equilibrio de ansiedad o estrés, pero su alta reactividad a los estímulos exteriores y su alto nivel de concentración de la atención hacen que su labor se efectúa de modo muy eficaz y efectivo. Se estima que la media del 60% del mismo texto de llegada que transforman los intérpretes a la lengua meta en el caso de los coléricos alcanza hasta el 80% en comparación con otros tipos de personalidades. Los otros dos tipos del temperamento, es decir las personas melancólicas y flemáticas, poseen el sistema nervioso basado en un funcionamiento lento y débil que las caracteriza por tener una baja sensibilidad y concentración de la atención. Su baja reactividad a los estímulos exteriores y una lenta correlación de la actividad a la reactividad, en resultado, son motivo de un procesamiento lento y superficial durante la interpretación.

En torno a los factores mencionados se produce una polémica tenaz referente a la categorización de los factores innatos y los aprendidos. Por ejemplo: buena memoria, siendo considerada una aptitud innata puede perfeccionarse a través de varios ejercicios, instrucciones o actuaciones⁴. El timbre de la voz o la tonalidad de la expresión oral son rasgos relevantes en la percepción de la interpretación. El tono áspero o estridente puede hacer la percepción auditiva hostil y, en definitiva, puede causar efectos negativos sobre la recuperación de la información por parte de los oyentes. Sin embargo, también en este caso, aunque mediante un proceso mucho más complicado, se puede equilibrar la tonalidad y llegar a un punto admisible de la entonación. Tomando en cuenta el hecho de que la emisión de la voz humana, en términos más generales, se divide en tres tipos: traqueal, gutural y nasal, está comprobado que la tonalidad más convincente que ayuda en alcanzar el mayor acierto fónico-auditivo es la traqueal. Los profesionales que trabajan con la voz (periodistas, locutores, cantantes, últimamente también políticos y profesores) aprenden la manera de emplear la tráquea en la espiración sonorizada. Los logopedas o profesores que imparten asignaturas relacionadas con la emisión de voz afirman que en cada etapa de la vida humana se pueden perfeccionar los mecanismos que mejoran la sonoridad del timbre de voz (obviamente con la edad esta tarea se vuelve cada vez más difícil, pero no imposible). Hay que añadir que con las funciones innatas se juntaría también una

3 Clasificación del temperamento humano según Hipócrates (460-370 a. C.).

4 Lo demuestra Torres Díaz (2000: 52) a base de los experimentos en los estudiantes de la interpretación simultánea al intentar mejorar los efectos de almacenamiento de información a corto plazo.

serie de trastornos neuronales o cerebrales que pueden impedir la efectuada correcta en la interpretación. Dentro de una vasta gama de disfunciones pueden ocurrir algunas como: disfe-mia (tartamudez); agnosia o disfasia que evidentemente dificultan y, en la mayoría de los casos, excluyen las posibilidades de una elaboración correcta (desde el punto de vista fónico); y otras como: afasia (semántica, auditiva), afemia, disartria, rinofonia, rinolalia, dislalia, alalia, taquilalia, bradilalia, disfonía, etcétera, de las que a veces ni siquiera podemos ser conscientes y que pue-den provocar tan solo unos obstáculos transitorios o momentáneos corregibles.

CONCLUSIONES

En definitiva, después de analizar tan solo unos rasgos más generales hay que admitir que la polémica existente, relacionada con la categorización de los factores que deberían descalificar a los potenciales candidatos o apoyarlos en la escogida de la profesión, tiene sus motivos jus-tificados.

Por un lado, podemos defender la tesis de que hay pocos factores que determinan la calidad de interpretación simultánea *a priori* y que la mayoría de ellos puede mejorarse al someterlos a un proceso de perfeccionamiento profesional.

Por otro lado, tan solo el hecho de que una persona nazca con el temperamento sanguíneo o colérico sin neurofisiopatologías comprobadas, no quiere decir que sea de entrada un buen intérprete.

BIBLIOGRAFÍA

- Carrol Band, Jim (1975): “Linguistic Abilities in Translators and Interpreters”. En Grever, D. / Sanaiko, W. (eds.): *Language Interpretation and Communication*. NATO Symposium on Language Interpretation and Communication, Venecia, 1977. Nueva York: Plenum Press, pp. 97-107.
- Dorland (2005): *Diccionario enciclopédico ilustrado de Medicina*. 30ª edición (en español). Madrid: Elsevier.
- Torres Díaz, M. G. (2000): “Aptitudes innatas o aprendidas en la traducción de conferencias”. En: *TRANS*, 4, pp. 47-64.

FORMAS NOMINALES DE TRATAMIENTO EN LOS SALUDOS DE LA SERIE *NEW INTERCHANGE* (CPU)

Carmen M. Patricia Weller

Universidad Nacional de Entre Ríos - Fac. de Cs. de la Administración /
Universidad Tecnológica Nacional - Fac. Reg. Concordia

weller@arnet.com.ar

La serie de enseñanza de inglés americano para adultos *New Interchange* se centra en la competencia conversacional por lo tanto las formas de tratamiento resultan importantes. Estos marcadores lingüísticos de aspectos identitarios y relacionales funcionan como deícticos personales –en sus modos vocativo y (auto)referencial– y deícticos sociales (Levinson 1983) al relacionarse con el contexto y la situación del habla. Debido a que el inglés no permite la distinción T - V (Brown / Gilman 1960), de la analogía Nombre de Pila (NP) = T y Título con Apellido (TA) = V (Brown / Ford 1964) surge que las formas de tratamiento por excelencia son las nominales.

Como mínimo aporte a su potencial comunicativo, analizaremos las dimensiones de *poder* y *solidaridad* en los saludos. Estas formas definen relaciones interpersonales –individuales y grupales– y posicionan a los interlocutores en términos de jerarquías sociales desde la apertura de la comunicación.

RELACIONES DE PODER Y SOLIDARIDAD

Según Brown y Gilman (1960) las formas pronominales V (o sus equivalentes nominales) están regidas por el eje vertical del poder y marcan las relaciones asimétricas en la jerarquía social por diferencias de edad, estatus social, profesión, situación económica, etc. Las formas T están regidas por el eje horizontal de la solidaridad y marcan las relaciones simétricas dadas por igualdad social según cuestiones afectivas, laborales, generacionales, etcétera.

En los saludos estos ejes se manifiestan a través del uso de los vocativos: TA (título y apellido), NA (nombre y apellido), NP (nombre de pila), S (sobrenombre) y H (hipocorístico). Se pueden distinguir así las siguientes relaciones:

Relaciones horizontales donde predomina la familiaridad

Se diferencian:

1. Relaciones horizontales entre amigos, colegas o compañeros con tratamientos recíprocos marcados por el uso mutuo de vocativos:

NP ↔ NP

(1) Situación: dos amigos se encuentran en el supermercado haciendo compras.

Daniel: Hi, *Amanda*

Amanda: Oh, *Daniel!* I was going to call you tonight.

Daniel: What's up?

Amanda: Well, it's Albert's birthday on Saturday, and I'm planning a surprise party for him.

Daniel: Sounds like fun.

Amanda: The idea is this ...

(Interchange 2, p. 98)

La solidaridad surge aquí de la pertenencia al mismo grupo social: amigos en común (es el cumpleaños de Albert y se planifica una fiesta) y costumbres compartidas como concurrir al mismo supermercado. Existe en consecuencia un cierto vínculo “I was going to call you tonight” que permite un tratamiento de familiaridad o camaradería sostenido además por el saludo “Hi” y otras expresiones del registro informal como “What's up” o “Sounds like fun”.

NP ↔ S

(2) Situación: dos amigos se encuentran ocasionalmente en la calle.

–Hi, *Matthew*. How are you?

–Great. How are you, *Lisa*?

[..]

–See you later, *Matthew*.

–Bye-bye, *Lisa*.

(Interchange Intro, pp. 4 y 6)

Si bien el uso del NP puede reemplazarse hoy en día por S o H sin afectar la horizontalidad, también es real que tanto S como H son indicadores lingüísticos de afectividad o por lo menos familiaridad en el trato, inclusive H resulta más cariñoso que S. En este ejemplo encontramos una relación simétrica que presenta variaciones en tal sentido ante el uso de Lisa (S de Elisabeth). Es importante además destacar que quien decide el uso de S es Matthew ya sea porque es su tratamiento cotidiano y familiar hacia Lisa o porque estratégicamente le sirve para plantear una relación más cercana.

H ↔ S

(3) Situación: dos personas que se encuentran por primera vez en el ágape de un evento profesional o académico.

Elizabeth: Hello, I'm Elizabeth Mandel.

*Chuck: Hi! My name is Charles Chang. But please call me **Chuck**.*

*Elizabeth: Nice to meet you, **Chuck**. You can call me **Liz**.*

Chuck: OK. And what's your last name again?

Elizabeth: Mandel...

(Interchange 1, p. 2)

Liz S para Elizabeth y Chuck hipocorístico de Charles constituyen formas cariñosas de tratamiento. Los interlocutores acaban de conocerse sin embargo inmediatamente cambian su código de tratamiento quizás buscando una relación más cercana. Es de destacar que es Chuck quien toma la decisión y Liz acuerda con tal tratamiento lo que implica cierta aceptación de la supuesta intencionalidad de su interlocutor.

2. Relaciones horizontales entre amigos, colegas o compañeros donde una de las partes usa el vocativo:

Vocativo ↔ ∅

(4) Situación: dos amigos (un hombre y una mujer) se encuentran (no especifica lugar) y conversan sobre el viaje que ella ha realizado.

*Mike: Hi, **Celia**! How was your trip to the United States?*

Celia: It was terrific. I really enjoyed it.

Mike: Great. How long were you away?

Celia: I was there for about three weeks...

(Interchange I, p. 43)

En este encuentro se observa la continuidad de una historia personal que induce a cierto grado de familiaridad. “How was your trip to the United States?” indica una relación cercana. Nuevamente quien hace uso del tratamiento es la persona que inicia la conversación a través del saludo; la otra parte no lo retribuye pero el intercambio se desarrolla con fluidez y solidaridad. El vocativo *cer* podría estar marcando estratégicamente una cierta distancia que la otra parte pone a pesar del vínculo.

Relaciones horizontales donde predomina la formalidad

Este tipo de relaciones se observa en situaciones laborales. Según Brown y Ford (1964), estas relaciones marcan patrones no recíprocos al estar gobernados por la dimensión del estatus ocupacional que determina la forma TA \longleftrightarrow NP.

En nuestro corpus, sin embargo, nos encontramos con TA \longleftrightarrow TA que establece una relación de igualdad, no solidaria; se mantiene así cierta formalidad y distancia pero no se marcan jerarquías en las que prima el poder de un superior hacia un inferior:

(5) Situación: una alumna llega a clase y saluda a su profesora

–*Good evening, Mrs Morgan.*

–*Hello, Ms Chen. How are you?*

–*I’m OK, thank you*

[...]

–*Good night, Mrs Morgan.*

–*Good-bye, Ms Chen.*

(Interchange Intro, pp. 4 y 6)

Si bien en este caso la relación profesora-alumna se expresa a través de un TA mutuo una actitud de respeto adicional al usarse el título ‘Ms’. Puede suceder que la profesora desconozca el estado civil de su alumna o bien prefiera no mencionarlo para evitar invadir territorios personales, algo muy cuidado hoy en día entre los jóvenes de sociedades tan sensibles a la discriminación.

Relaciones verticales

Estas relaciones no recíprocas aparecen solamente en dos circunstancias siguiendo el patrón:

TA
↑
↓
S

(6) Situación: un niño que reparte diarios hace su entrega al dueño de casa, un hombre de aproximadamente 60 años, que lo recibe en la puerta.

–*Good morning, Mr Duran. How are you?*

–*I’m just fine, Alex. Thank you...*

(*Interchange Intro*, p. 4)

(7) Situación: dos amigos están en un estadio jugando basketball y los padres de uno de ellos se encuentran en el público. El hijo les presenta su amigo a los padres.

Paul: Mom and Dad, this is Tom Hayes. Tom, these are my parents.

Tom: Pleased to meet you, Mr and Mrs Tavares.

Mrs Tavares: Nice to meet you, Tom.

(*Interchange I*, p. 3)

En coincidencia con lo anticipado por Brown y Ford (1964) estas situaciones están gobernadas por la dimensión ‘edad’; en (6) se plantea la relación entre un niño y un señor adulto y en (7) entre los padres de un amigo y un joven de la edad de su hijo. En ambos casos la persona de mayor jerarquía, también en coincidencia con estos estudios, es la que decide la forma de tratamiento de su inferior bajo la forma S.

En (6), la elección S puede considerarse más natural o espontánea ya que un niño despierta la necesidad de demostración de afecto; en (7), por el contrario, los padres de su amigo hubieran podido usar “Thomas”, un NP que marca la distancia jerárquica y no solidaria; sin embargo, la madre –quien responde al saludo– decide utilizar S.

Se puede concluir que la serie *New Interchange* sigue en general los lineamientos teóricos de los estudios más relevantes y representativos en el tema que fueran tomados como base para este análisis.

Se observa así que las formas nominales de tratamiento aparecen con mayor frecuencia en los saludos en la función vocativa especialmente en situaciones sociales informales que marcan, a su vez, el predominio de relaciones horizontales. Tal predominio coloca a la semántica de la solidaridad por encima de la semántica del poder corroborando lo que Roger Brown (1964: 320) indicara al afirmar que “una fuerte ideología igualitaria del tipo dominante en los Estados Unidos trabaja para suprimir cualquier expresión convencional de asimetría”.

Es por eso que también el NP es la forma nominal de tratamiento mayormente utilizada en la serie en concordancia con los estudios sobre el inglés americano (Brown / Ford 1964; Ervin-Tripp 1972) que demuestran que el NP mutuo marca un nivel socialmente aceptable de solidaridad.

Así y todo, este tipo de libros de inglés como LE tiende a enfatizar a través de sus actividades el desarrollo de la conciencia lingüística y dejar el desarrollo de la conciencia socio-pragmática en un segundo plano o librado a la voluntad o conocimiento del docente. No se distingue en esta serie en consecuencia un principio organizador en tal sentido; solo aparecen las formas de tratamiento como parte inevitable de la lengua en uso.

Entendemos sin embargo que la ausencia de actividades de sensibilización socio-pragmática constituye un vacío didáctico que puede traer como consecuencia inconvenientes sociales en situaciones reales de uso. En pos de nuestra creatividad docente, muchos pueden ser los caminos a seguir. Resulta interesante en principio, por las restricciones culturales en juego, crear conciencia socio-pragmática en inglés a partir de nuestra experiencia con el uso de las formas de tratamiento en español.

BIBLIOGRAFÍA

- Biber, D. / Johansson, S. / Leech G. / Conrad, S. / Fiengan, E. (1999): *Grammar of Spoken and Written English*. Londres: Longman.
- Braun, F. (1988): *Terms of Address. Problems of Patterns and Usage in Various Languages and Cultures*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Brown, P. / Levinson, S. C. (1987) [1978]: *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, R. (1964): *Psicolingüística. Algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje*. México: Editorial Trillas.
- Brown, R. / Guilman, A. (1960): “The pronouns of power and solidarity”. En: *From Style in Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Brown, R. / Ford, M. (1964): "Address in American English". En: *Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology*. Nueva York: Harper and Row, pp. 234-244.
- Fasold, R. (1996): *The Sociolinguistics of Language*. Oxford: Blackwell.
- Leech, G. N. (1983): *Principles of Pragmatics*. Londres: Longman.
- Levinson, S. C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moreno Fernández, F. (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del Lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Richards, J. C. (1997a): *New Interchange. English for International Communication. 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1997b): *New Interchange. English for International Communication. 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1998): *New Interchange. English for International Communication. 3*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2000): *New Interchange. English for International Communication. Intro*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rigatuso, E. M. (1992): *Lengua, Historia y Sociedad. Evolución de las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense (1830-1930)*. Bahía Blanca: Gabinete de Estudios Lingüísticos, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.

ACONTECIMIENTO LINGÜÍSTICO

EL DISCURSO POLÍTICO Y LA LENGUA

Mónica Graciela Zoppi Fontana

Universidade Estadual de Campinas (Brasil)¹

monzoppi@iel.unicamp.br

INTRODUCCIÓN

En esta investigación, que se ocupa de estudiar los procesos de gramatización de la lengua brasileña² como lengua transnacional (proceso que se origina a fines de los años ochenta del siglo pasado), analizamos la ocurrencia de *acontecimientos lingüísticos* que señalan movimientos institucionales de asunción de una posición de autoría en relación no solo con la producción de conocimiento metalingüístico sobre la lengua, sino también en relación con su circulación y gestión en el territorio nacional y fuera de él. En este sentido, en los últimos años una serie de iniciativas generadas por el Estado brasileño, a través de diversas instancias de gobierno, han colocado a la lengua como centro de atención y objetivo de políticas públicas. Para mencionar solo algunas de ellas, citamos la creación del Museo da Lengua Portuguesa, inaugurado el 20-3-2006; la realización en 07-03-2005 del Seminario Legislativo para la Creación del Libro de Registros de Lenguas, a partir de la propuesta de DEP. Carlos Abicail; la creación de la *Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa - COLIP*, el 27-09-2005; la propuesta de crear el *Instituto Machado de Assis*, como resultado de la deliberación de COLIP en diciembre de 2005, la instauración del Día Nacional de la Lengua Portuguesa, mediante la Ley N° 11.310, promulgada el 12-06-2006. El objetivo principal de estas acciones es promover la valorización y divulgación de la lengua portuguesa en el territorio nacional y, especialmente, en el espacio internacional.

En este trabajo, desarrollamos una reflexión teórica sobre la noción de *acontecimiento lingüístico* y analizamos un corpus representativo del funcionamiento discursivo de este concepto, para

1 Este texto presenta conclusiones parciales del proyecto *O discurso político sobre a língua no Brasil a partir dos anos 90*, Bolsa PQ-CNPq, processo 306635/2007-0.

2 Orlandi (2009) llama “lengua brasileña” a la lengua oficial de Brasil para diferenciarla de la lengua portuguesa hablada en otros países lusófonos.

demostrar la incidencia del discurso político legislativo tanto en la constitución del acontecimiento lingüístico como en la configuración del lugar enunciativo a partir del cual ese acontecimiento se produce. Con este objetivo describimos un conjunto de documentos parlamentarios que componen el proceso iniciado por el Senado Federal para la instauración del Día Nacional de Lengua Portuguesa. Esta propuesta fue aprobada y puesta en vigencia mediante la Ley N° 11.310, promulgada por el presidente de la Nación el 12-06-2006.

DEFINIENDO EL ACONTECIMIENTO LINGÜÍSTICO

Guilhaumou (1997) define el concepto de *acontecimiento lingüístico* destacando, en los procesos de gramatización, los espacios intersubjetivos propicios para la innovación lingüística, y valorizando, en el plano teórico, la consciencia lingüística de los sujetos hablantes en relación con la propia lengua y el funcionamiento de instrumentos lingüísticos en momentos de cambios históricos. De este modo, el autor relaciona el concepto de acontecimiento lingüístico con el de *acontecimiento discursivo* (Guilhaumou 1997), entendido este como *momento de emergencia de formas singulares de subjetivación*. Orlandi (2002: 32), por su parte, introduce el concepto de acontecimiento lingüístico en su reflexión sobre el proceso de gramatización del portugués en Brasil para “*nomear especialmente, em um caso como o da colonização, essa relação do lugar enunciativo e a língua nacional*”, siempre considerando que “*toda interpretação de um lugar enunciativo necessita levar em conta a consciência lingüística da época considerada e a forma como a questão da enunciação é apresentada nesse período*”.

A partir de estos autores, la noción de acontecimiento lingüístico puede ser definida por su doble funcionamiento reflexivo: por un lado, su *reflexividad metaenunciativa*, es decir, la interpretación como acontecimiento por parte de los sujetos que intervienen en la enunciación, y por otro, su *reflexividad metalingüística*, a través de la cual la lengua se constituye en objeto de una enunciación política.

Collinot / Mazière (1994) analizan el primer diccionario monolingüe francés, publicado por la Academia Francesa en 1694, como un *acontecimiento lingüístico* que instituye la “lengua francesa” como resultada de una racionalización de las prácticas de lenguaje concretas, que pasan a ser percibidas e interpretadas como la “lengua común”. Según estos autores (*op. cit.*: 195), la “lengua común” se define en el prefacio del diccionario de la siguiente manera: “*tal como ela é no comércio ordinário das pessoas honestas, e tal como os Oradores e os Poetas a empregam*”. De este modo, ese conjunto de prácticas concretas de lenguaje es conceptualizado por la Academia Francesa como la “lengua francesa”, es decir como una lengua “pensada”, “conscientizada” en su dimensión de *lengua nacional*. En este sentido, podemos afirmar que el *acontecimiento lingüístico* del *Diccionario de la Academia Francesa* señala un momento de inflexión en la relación estable-

cida entre el sujeto y la lengua, momento vivido/percibido/interpretado como crucial por los sujetos de prácticas discursivas que no solo dicen (sobre) esa lengua, sino que la instituyen por medio de un instrumento lingüístico, que la constituye como objeto de un saber y de un hacer metalingüísticos.

Recurrimos a Pêcheux (1975: 215) para explicar lo que entendemos en nuestro trabajo por aquello que los autores citados llaman “conciencia lingüística”; no compartimos una posición teórica que tome los procesos de concientización del hablante como principio explicativo de prácticas discursivas. En nuestra opinión, las marcas encontradas en los enunciados que reflejarían una aprehensión del sujeto de su propia práctica enunciativa pueden ser consideradas como una reduplicación de los procesos de identificación que constituyen al sujeto en una posición-sujeto dada, movimiento vivido-percibido-experimentado imaginariamente por el sujeto de la enunciación como una “toma de posición”. Sin embargo, para el analista, estos puntos de emergencia de representaciones o imágenes de la lengua, que se le presentan al legislador como auto-evidentes, permiten “*detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tal, isto é, como efeitos de identificação assumidos*” (Pêcheux 1983: 57).

LOS ACONTECIMIENTOS LINGÜÍSTICOS DE MONUMENTALIZACIÓN DE LA LENGUA

En un trabajo anterior (Zoppi Fontana 2009c), analicé los procesos de gramatización por los cuales el portugués de Brasil es significado como *lengua transnacional* y propuse considerar, conjuntamente con los procesos de gramatización de una lengua y de institucionalización de un saber metalingüístico sobre ella, los procesos de *monumentalización* de esa lengua, que consisten en instituir la como *monumento*, entendido este como un *lugar de memoria* y un *objeto material y simbólico de conmemoración-rememoración* (Nora 1984).

En este proceso de monumentalización, la lengua es significada por los sentidos de “patrimonio”, de “bien inmaterial”, y definida metonímicamente en relación con el Estado Nación que la individualiza históricamente. En el período que estudiamos (desde 1991 hasta hoy), algunas iniciativas del poder público identifican la lengua portuguesa como patrimonio nacional. Esta interpretación está en la base de los procesos metonímicos que consideran a la lengua brasileña en su dimensión transnacional como parte material del Estado y de la Nación brasileña. Encontramos este funcionamiento, por ejemplo, en la realización del Seminario Legislativo para la Creación del libro de Registros de Lenguas, cuyo objetivo declarado fue “*discutir a instituição de uma POLÍTICA PATRIMONIAL para as línguas brasileiras*” (Release, Câmara dos Deputados, 07-03-2005). También la encontramos representada en el texto de resolución del Ministerio de

Educación mediante el cual se crea la *Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa – COLIP*:

O Ministro de Estado da Educação [...] Considerando que a promoção da Língua Portuguesa e de todo o múltiplo patrimônio lingüístico do país é uma questão do Estado Brasileiro e de sua Soberania Nacional [...] Resolve instituir a COLIP [para] [...]

- *Apresentar propostas de promoção internacional do Brasil por meio de políticas governamentais em coordenação com o MRE [...]*
- *Apresentar propostas conjuntas com o MINC visando à promoção e à difusão do Brasil lingüístico” (MEC, Portaria 4056, 27-09-2005, criação da COLIP)*

Obsérvese la relación de paráfrasis establecida por sustitución entre “*promoção internacional do Brasil*” y “*promoção e difusão do Brasil lingüístico*”, en la cual aparece explicitado el proceso metonímico que vincula la “*língua portuguesa*”, en tanto patrimonio del país, con la Soberanía Nacional.

Nótese, también, que la “*língua portuguesa*” aparece destacada y no se diluye en el “todo” del “*múltiplo patrimônio lingüístico do país*”: ella es una parte noble del cuerpo de la Nación brasileña y “*tem incontáveis riquezas, tanto as riquezas criadas pelos artistas e artífices da língua, como as criadas por seu uso comum e cotidiano, pela boca do povo, bem poderíamos dizer*” (pronunciamiento del Senador Papaléo Paes, el 06-11-2006, en el Senado Federal).

Especial atención merecen otros dos gestos de políticas lingüísticas de “*promoção do português do Brasil como língua internacional*”, que analizamos como procesos de *monumentalización de la lengua*: nos referimos a la creación del Museo de la Lengua Portuguesa, inaugurado el 20-3-06 y a la institución del Día Nacional de Lengua Portuguesa, mediante la Ley N° 11.310 promulgada el 12-06-2006.

Estos gestos de intervención del Estado nacional en la “cuestión de la lengua” interfieren en la configuración del espacio de enunciación del portugués de Brasil al significar la lengua nacional como un *lugar de memória* (NORA 1984), es decir como *monumento y lugar de conmemoración-rememoración*, en el que se reafirma la identidad nacional y al mismo tiempo se la proyecta internacionalmente. Así, por ejemplo, el Ministerio de Cultura comenta, en su página web, la inauguración del Museo de Lengua Portuguesa destacando que “*o museu é a primeira instituição totalmente dedicada ao idioma original de um país*”³.

3 En: <http://www.cultura.gov.br/noticias/noticias_do_minc> [Último acceso: 09-08-2007].

CONMEMORAR LA LENGUA NACIONAL: INSTITUIR UNA FECHA “BRASILEÑA”

Un caso representativo de los procesos discursivos de monumentalización de la lengua nacional puede ser estudiado en los textos parlamentarios que instituyen el *Dia Nacional da Língua Portuguesa*. De esos textos hemos seleccionado: el proyecto de Ley N° 149 de 2004 presentado por el Senador Papaléo Paes; el Informe N° 1859 de 2004 de la Comisión de Educación del Senado Federal, cuyo relator fue el Senador Luiz Otávio; la Ley N°11310 de 12-06-2006, promulgada por el Presidente de la Nación, Luiz Inácio Lula da Silva; los pronunciamientos del Senador Papaléo Paes el 20-11-2006 y el 25-11-2008 en conmemoración del Día Nacional de Lengua Portuguesa, celebrado el día 05-11 de cada año, fecha establecida en homenaje al nacimiento de Rui Barbosa.

Dentro de este corpus de textos político-legislativos podemos trazar puntos de emergencia del *acontecimiento lingüístico*, en los cuales se representan gestos de interpretación como “tomas de posición” del sujeto de enunciación, que reduplicando su identificación con la posición-sujeto que lo constituye, significa explícitamente la lengua nacional como patrimonio y propone su instauración como *lugar de conmemoración*, o sea, invierte simbólica e políticamente en su *monumentalización*.

En el fragmento que sigue observamos indicios de estos gestos de interpretación, materializados como marcas de modalización de los enunciados, que señalan los movimientos imaginarios de “toma de posición” producidos del lugar de enunciación de político-legislador.

Sobram razões para que sejam envidados todos os esforços no sentido de valorizar e preservar o nosso maior patrimônio: a língua portuguesa [...] Entendemos, entretanto, que essa é, sobretudo, uma tarefa de Estado. Acreditamos que a instituição de um dia consagrado à língua pátria deverá sensibilizar o governo, que, por intermédio dos seus órgãos de atribuição específica, será instado a implementar ou incrementar as ações já existentes, voltadas para a proteção do idioma nacional. A par da atuação do Brasil no âmbito da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, urge uma definição de iniciativas em nosso próprio território em favor dessa nobre causa”. (Projeto de lei nº149/2004, destaques nossos)

Ainda que não seja para criar um feriado, a instituição de uma data nacional por meio de lei tem vários objetivos [...] Significa uma forte sinalização às autoridades para que, nessas referidas datas, sejam organizados eventos, programas e campanhas alusivos ao tema [...] Ressalte-se que uma data deve guardar consonância com os valores da comunidade nacional, ainda que compartilhados com outras comunidades situadas em outros países. Se em Portugal, a comunidade lusitana pode escolher Camões ou Saramago para simbolizarem a língua, por que brasileiros não poderiam escolher Rui Barbosa que, além de grande cultor das letras, na condição de orador e jurista, foi também um grande defensor das liberdades democráticas?”. (Parecer N° 1859/2004, Secretaria Especial de Editoração e Publicações do Senado Federal – DF, destaques nossos)

La descripción y análisis de estos documentos permiten describir la configuración del lugar de político-legislador, a partir del cual el sujeto produce un decir y un hacer político que coloca a la lengua nacional como objeto de su discurso. El *modo de decir* materializado por las marcas de modalización (destacadas en negritas) es un indicio de los procesos de reduplicación de la identificación que constituyen al sujeto, representando sus gestos de interpretación sobre la lengua, como “tomas de posición del político-legislador”. Esta representación de una “consciencia lingüística”, que instituye la lengua portuguesa de Brasil como *monumento* y al mismo tiempo la significa como *lengua nacional* y *lengua transnacional*, nos permite describir el conjunto de textos que instituyen el *Día Nacional de la Lengua Portuguesa* como *acontecimiento lingüístico*.

Por otro lado, la representación imaginaria de esas “tomas de posición”, que reivindican una posición de autoría para el Estado brasileño en relación con la conmemoración de su lengua oficial (“*por que brasileiros não poderiam escolher Rui Barbosa*”), permite comprender el funcionamiento que caracteriza ese lugar de enunciación, en el cual el sujeto se representa como protector/defensor de la “*riqueza de nosso idioma pátrio*” en el marco de los embates políticos de un mundo globalizado.

BIBLIOGRAFÍA

- Collinot, A. / Francine, M. (1994): “A língua francesa: pré-construído e acontecimento lingüístico”. En: Orlandi, E. (org.) *Gestos de leitura. Da História no Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Foucault, M. (1987) [1969]: *Arqueologia do saber*. Río de Janeiro: Ed. Forense-Universitária.
- Guilhaumou, J. (1997): “Vers une histoire des événements linguistiques. Um nouveau protocole d'accord entre l'historien et le linguiste”. En: *Histoire, épistémologie, Langage, 18/II*. París: SHESL, PUV, pp. 103-126.
- Guilhaumou, J. (2009): *Lingüística e História. Percursos analíticos de acontecimentos discursivos*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Guimarães, E. (2002): *Semântica do Acontecimento*. Campinas: Pontes.
- Medeiros, V. (2009): “Sabendo (d)a língua pelo jornal: o que as colunas, publicações e produção de material nos dizem da língua”. En: Medeiros, V. / Tedesco, M. T. (eds.) *Estudos da linguagem em homenagem a Bechara*. Río de Janeiro: Almadena.
- Nora, P. (org.) (1997) [1984]: *Les lieux de mémoire*. París: Quarto Gallimard.
- Orlandi, E. (2002): *Língua e conhecimento lingüístico. Para uma História das Idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pêcheux, M. (1988) [1975]: *Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp.
- Pêcheux, M. (1990) [1983]: *O discurso. Estrutura e acontecimento*. Campinas: Pontes.

- Zoppi Fontana, M. (2003): "Lugares de enunciação e discurso". En: *II Congresso Internacional da ABRALIN*, Fortaleza, Universidade Federal do Ceará / ABRALIN 2001. En: *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*, 1. Fortaleza: ABRALIN/UFC, pp. 199-201.
- Zoppi Fontana, M. / Diniz, L. (2006): "Política lingüística no Mercosul: o caso do certificado de proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)". En: *Língua(s) e povo(s): unidade e dispersão*. Congresso Internacional de Política Lingüística na América do Sul. João Pessoa: Idéia, pp. 150-156.
- Zoppi Fontana, M. (2008): "Declinando a língua pelas injunções do Mercado: institucionalização do português língua estrangeira". En: *Revista Estudos Lingüísticos*, 37. Araraquara: GEL.
- Zoppi Fontana, M. (org.) (2009): *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG Editora.



IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

AUTORIDADES

Rectora: Prof.^a Isabel Bompert

Vicerrectoras: Prof.^a Alejandra Leoni y Prof.^a Nora Pelaia

Regente del Nivel Superior: Prof.^a Diana Ardissonne

Asociación de Ex Alumnos del Profesorado en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” (AEXALEVI)

AUTORIDADES

Presidenta: Prof.^a Ángela Edelmann de Abregó

Vicepresidenta: Prof.^a Élica Margot Spinetto de Medone

Comisión organizadora:

Diana Ardissonne (coordinadora), Claudia Ferradas, Mónica Herrero, Paula López Cano, Laura Miñones, Frank Schulze, Mariángeles Viqueira, Patricia Willson. (IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”) Colaboró con esta Comisión, la Prof.^a Liliana Luna, Directora del Departamento de Alumnos Regulares (AEXALEVI).

ACTAS

FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS Y TRADUCCIÓN

SEGUNDAS JORNADAS INTERNACIONALES

