



I CONGRESO
FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN
EN LENGUAS EXTRANJERAS
Y TRADUCCIÓN

**Actas del Congreso del Instituto de
Enseñanza Superior en Lenguas Vivas**
Juan Ramón Fernández

Buenos Aires,
23 al 26 de mayo de 2007





I CONGRESO
FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN
EN LENGUAS EXTRANJERAS
Y TRADUCCIÓN

CONVOCADO POR EL

INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN LENGUAS VIVAS
“JUAN RAMÓN FERNÁNDEZ”

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Comisión organizadora
María Gabriela Gutiérrez
Estela Klett
Susana Lezcano
Nélida Sosa
Astrid Wenzel

Coordinación
Patricia H. Franzoni

Buenos Aires, 23 al 26 de mayo de 2007

PRESENTACIÓN

Esta publicación tiene su origen en el Congreso Formación e Investigación en Lenguas Extranjeras y Traducción, celebrado en Buenos Aires entre los días 23 y 26 de mayo de 2007 en la sede del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández".

El Congreso convocó a docentes, traductores, investigadores y alumnos del campo de la didáctica de las lenguas extranjeras y segundas y de la traducción, argentinos y extranjeros, a partir de los siguientes propósitos:

- Generar un ámbito que permita la divulgación y el intercambio de las diferentes prácticas y culturas de formación de profesionales en lenguas extranjeras.
- Contribuir a elaborar el estado de la cuestión acerca de políticas, enfoques, metodologías y resultados de investigación en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras y segundas y de la traducción.
- Consolidar y enriquecer diferentes proyectos de formación e investigación a través de la discusión y el intercambio.
- Promover la aproximación de los estudiantes de profesorado en lenguas extranjeras y segundas y de traductorado a prácticas de iniciación científica.

Los ochenta y tres trabajos reunidos en este libro de actas y expuestos en los paneles, los foros de alumnos y la sesión de pósteres del Congreso presentan un amplio abanico de perspectivas desde los diferentes contextos de actuación de sus autores, procedentes de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay y se encuentran agrupados de acuerdo con los ejes temáticos planteados para el evento:

1. La construcción del lugar social de los profesores en lenguas extranjeras y segundas y de los traductores en las carreras de formación.
2. El vínculo teoría-práctica en las carreras de profesorado en lenguas extranjeras y segundas y de traductorado.
3. La investigación en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras y segundas y de la traducción.
4. La enseñanza de lenguas extranjeras y segundas en contextos formales (niveles primario y medio) y no formales (extensión).
5. El traductor y su práctica profesional.

Creemos que la publicación contribuirá a profundizar discusiones cruciales del campo que nos ocupa: la constitución del lugar social de los profesores de lenguas extranjeras y segundas y de los traductores en las carreras de formación y las maneras de abordar, en ese ámbito, los vínculos entre la teoría, la investigación y el campo aplicado. Estamos convencidas, asimismo, de que su lectura continuará estimulando el intercambio científico e institucional iniciado en este Congreso.

Comisión Organizadora

Formación e investigación en lenguas extranjeras y traducción : Actas del Congreso del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan R. Fernández : Buenos Aires, 23 al 26 de mayo 2007 / Patricia Hilda Franzoni ... [et al.] ; coordinado por Patricia Hilda Franzoni. - 1a ed. - Buenos Aires : Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández, 2007.
CD-ROM.

ISBN 978-987-23550-0-5

1. Investigación en Traducción. 2. Traducción. 3. Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
I. Franzoni, Patricia Hilda II. Franzoni, Patricia Hilda, coord.
CDD 418.02

Fecha de catalogación: 26/04/2007

Coordinación

Patricia H. Franzoni

Edición técnica

Silvina García Guevara / silvinagg@telecentro.com.ar

Nora Manrique / noramanrique@yahoo.com.ar

Diseño del logo del Congreso

Diego Urbano / urbanodiego@yahoo.com.ar

ISBN 978-987-23550-0-5

© 2007, Instituto Superior de Enseñanza
en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"
Carlos Pellegrini 1515
Buenos Aires, Argentina
Código postal: C1011AAE
Teléfonos: (011) 4322-3992/96/98
Sitio en Internet: www.lenguasvivasjrf.edu.ar

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.



I CONGRESO
FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN
EN LENGUAS EXTRANJERAS
Y TRADUCCIÓN

[> Ponencias](#)

EL USO DEL LIBRO DE TEXTO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA INGLÉS EN EGB UNA MIRADA DIDÁCTICA

Marcela Fabiana Agulló

Universidad de Buenos Aires
Argentina

magullo@isalud.org
marceagullo@gmail.com

PRESENTACIÓN

El presente estudio se ha realizado en el marco de la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Como egresada en Ciencias de la Educación de la misma Casa y egresada docente de la Escuela Normal Nacional Superior en Lenguas Vivas John F. Kennedy, y bajo la dirección de los excelentes profesores que me acompañaron, intenté indagar el campo del uso del libro de texto en las escuelas de EGB2 del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA), desde una mirada didáctica. Cabe destacar que el presente se ha desarrollado entre 1998-2001. Esto invita a revisar estas primeras ideas a la luz de la *vida* que transcurre en las aulas de inglés en la actualidad...

1. OBJETIVOS

- Relevar los textos escolares de Idioma Inglés más utilizados en las escuelas porteñas de EGB.
- Analizar el encuadre metodológico de dichos textos.
- Revisar y sistematizar conceptualizaciones en torno a Didáctica de Lenguas Extranjeras y las posibles vinculaciones con el uso del libro de texto desde el encuadre específico del nivel de educación básica

2. METODOLOGÍA

Desde M. T. Sirvent, entendemos a la metodología como aquella que: "hace referencia al conjunto de procedimientos que posibilitan la confrontación entre un material teórico conceptual y un material empírico. Estos procedimientos posibilitan la construcción del dato científico" (Sirvent, 2004: 15).

La elección de describir, comprendiendo a la vez el objeto de investigación, surge de la intención del investigador de movilizar el debate en la agenda de la **Didáctica**

de Lenguas Extranjeras (DLE) en torno a los libros de texto que cotidianamente se utilizan en las clases de inglés.

Definiremos nuestro universo o corpus empírico y nuestro corpus o universo teórico.¹ El **universo teórico** estuvo constituido por los textos didácticos y metodológicos que permitieron estudiar las grandes tendencias metodológicas en enseñanza de lengua extranjera inglés.

El **universo empírico** lo conformaron:

- Los libros de texto más utilizados en las clases de inglés, según información facilitada por la Supervisión Coordinadora de Idioma Extranjero: *Chatterbox* y *You and me*, insumos editoriales, D C LE, GCBA, estadísticas porteñas, entrevistas varias.

De toda la muestra de libros de texto obtenida oficialmente,² tomamos en cuenta el primer nivel de los libros destinados a la iniciación en el idioma en 4to grado, a saber:

1. *Chatterbox*: Existen 468 ejemplares en uso en EGB en las escuelas municipales.
2. *You and me*: Existen 127 ejemplares.

Luego podía apreciarse que la utilización de otros títulos bajaba dramáticamente. Véase [Anexo](#).

Para el análisis de la información, se operó con el análisis de sus contenidos. Desde Krippendorff, se señala: “El análisis de contenido es una **técnica de investigación** destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto [...] es una herramienta [...] es una técnica de investigación para la **descripción** objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación” (Krippendorff, 1997: 28). Todo esto fue trabajándose desde varias lecturas de ambos libros a través de un trabajo de proceso espiralado, donde se obtenía y analizaba la información en un ida y vuelta constante entre la empiria y la teoría con la finalidad de validar el análisis efectuado desde la descripción exhaustiva de los mismos.

Además se decidió elaborar un *Instrumento* propio donde se tuvo en cuenta:

- Encuadre, presentación y aspectos paratextuales.
- Aspectos gramaticales y didácticos y socioculturales.

¹ En estas líneas se añade: “La investigación científica implica trabajar con dos universos: teoría y empiria. Teoría-empiria se confrontan, articulan, amasan y son el alma de la Investigación. El modo de operar caracteriza a la manera en que se trabaja la trama teoría-empiria. El investigador amasa, trabaja con la empiria según su mirada teórica. La **teoría** en investigación es entendida como un conjunto de supuestos o proposiciones articuladas acerca de la realidad social en estudio y acerca de la manera de conocerla. La **empiria** es el conjunto de evidencias que se trabajan de la realidad –lo real– en relación al conjunto de ideas que conforman la teoría” (Sirvent, 2004).

² Supervisión Coordinadora de Idiomas Extranjeros, SED, GCBA. 1998. “Informe n° 295. SCIE 98. Motivo: Libros de texto de inglés en uso en las escuelas primarias”. Procesamiento de Encuesta para docentes de inglés.

Se advirtieron parecidos paratextuales y luego similitudes didácticas (véase [Anexo](#)) que nos conducen a analizar conjuntamente ambos materiales.

3. CORPUS

El creciente avance de la **DLE**, la cantidad de libros de texto de inglés que transitan las escuelas porteñas y la relevancia que esta jurisdicción otorga a la enseñanza de las lenguas extranjeras,³ llaman la atención sobre la necesidad de relevar el material en circulación.

La **DLE** como campo epistemológico, como teoría acerca de la enseñanza de LE, como totalidad que realiza un recorte disciplinario particular y lo resignifica, ha ido estructurándose recién a fines del siglo XX, de allí que su consolidación está aún en construcción. **Enseñar a leer y escribir** es una misión irrenunciable de la escuela, es fundacional. Lectura y escritura son prácticas sociales. Enseñar a leer y escribir son prácticas educativas. Cada vez más, puede pensarse que **enseñar a leer y escribir una LE como el inglés** está reconociéndose, como parte de esa **misión alfabetizadora irrenunciable** pues sería la escuela uno de los únicos lugares donde todos los estudiantes podrían acceder a otro idioma, a otras culturas que no le son propias, valoradas en el mundo actual.

Este **contexto escolar y exolingüe**⁴ representa el **espacio común y masivo** de acceso a estos saberes y así entonces, la presencia o ausencia de la LE generaría estados de igualdad o desigualdad para posicionarse en este mundo competitivo y global.

La enseñanza de la lectura y escritura en LE refiere necesariamente al orden de lo lingüístico, didáctico y cultural. Método Gramática-traducción, Directo, Audiolingual, enfoques comunicativos y alternativos se entran con sus variados principios en una herencia metodológica presente en el aula actual.

Las discusiones al interior de la joven DLE respecto de la enseñanza de LE, y así **métodos y enfoques** son complejas. Fuertes tensiones y movimientos se han generado en su historia y la presencia de variadas concepciones acerca de qué, para qué, quiénes y para quiénes, cómo y con qué se enseña una LE han abonado múltiples discusiones.

También en este último siglo los aportes de la **Didáctica de la Lengua** produjeron profundos cambios en las concepciones y modos de trabajo en la enseñanza de la lengua materna y también la LE. Referencias concernientes a los procesos de alfabe-

³ La Secretaría de Educación porteña posee distintos espacios y equipos profesionales abocados al trabajo sobre lenguas extranjeras, tanto de gestión, investigación, conducción y docencia. En los 21 distritos escolares se incluye la LE y de manera creciente se están incorporando escuelas bilingües, como se ampliará luego. Es una jurisdicción pionera en la enseñanza escolar de idiomas y en la gestión curricular de los mismos. Por ejemplo es una de las únicas jurisdicciones con un Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras propio y aprobado, desde la implementación de la reforma educativa en nuestro país.

⁴ Se entiende al contexto escolar de enseñanza de LE en nuestra jurisdicción como **contexto exolingüe** pues representa aquel espacio donde se enseña una lengua que no tiene uso social masivo y oficial fuera de la escuela. O sea, aprender inglés en las escuelas de la Ciudad de Bs. As. implica aprender inglés en contextos exolingües, en cambio, aprender inglés en las escuelas de Londres implica aprender inglés en contextos endolingües.

tización, y los modelos didácticos son comunes referencias en el campo. No puede omitirse la histórica y polémica relación entre *enseñanza de LE/uso de recursos* y particularmente uso de libros y **libros de texto de LE o manuales**. Se valorará la importancia del uso del libro de texto en la programación didáctica del maestro, y se lo analizará como portador de tendencias curriculares y culturales.

Nuestro trabajo no consiste en brindar respuestas o recetas cerradas, antes bien, consiste en motorizar otras y más discusiones en la DLE.

4. CONCLUSIONES

A lo largo del presente, se han discutido los isomorfismos en ambos libros mencionados, desde aspectos didácticos, lingüísticos y socioculturales, y se ha observado que son *textos maquillados*, donde la propuesta comunicativa anunciada en los elementos paratextuales, está ausente en su totalidad o presente muy parcialmente al interior de los textos. Los alumnos aparecen prepensados como un *input-output system* y aprenden bajo un marco proposicional y formal antes que en encuadres comunicativos de interpretación y producción de textos. El maestro aparece como un *dador de información* en secuencias de enseñanza diseñadas *paso a paso* lejos de la complejidad y provisoriedad que requeriría una programación comunicativa. La lengua y con ella su cultura, aparecen monolíticas, asépticas. Las voces de los textos resuenan a través de *personajes marionetas deshumanizados y desculturizados* occidentales de clase media y con cuotas previstas en cuanto a la raza y género. Este escenario carece de reflexión intercultural que permita algún trabajo didáctico al respecto.

Finalmente, identificamos algunas **moralejas**⁵ o mensajes o enseñanzas finales.

Esta imagen resulta potente a la hora de desear transmitir la intención del investigador de poner en el debate estas primeras conclusiones, como enseñanzas adquiridas que se hallan en curso.

Por ej., la **Moraleja 1** sería: Las tendencias metodológicas y didácticas en la enseñanza de LE aparecen cruzada por una natural e histórica relación: enseñanza de LE // métodos-enfoques // uso de recursos, entre ellos el libro de texto. Y como última moraleja recuperamos la relación enseñanza de LE/ tendencia didáctica/ escuela/ uso de libro de texto como expresión del quehacer áulico en LE.

Libros clásicos, libros escolares, sets empaquetados, en fin, materiales fabricados o auténticos son puestos en las clases de LE del GCBA. Muchos libros de texto marcan una clara continuidad de métodos audiolinguales, como los analizados, de concepciones "viejas" o "**viejos perros**" con "**nuevos collares**" (Vez, 2000), con nuevas fa-

⁵ El vocablo *moraleja* como imagen en el desarrollo de temas del área de Didáctica de la lengua fue hallado como antecedente en D. Lerner (1998). Desde el diccionario Espasa-Calpe (2002) se entiende por *moraleja*: "Enseñanza provechosa que se deduce de un cuento, fábula, anécdota, etc.". Desde esta acepción de enseñanza, vemos la pertinencia en nuestro estudio.

chadas o con alguna renovación de elementos paratextuales especialmente en su diseño gráfico exterior que “confunde” al maestro en su selección.

Esta síntesis amerita un retorno a un punto medular: si amarramos la descripción de los libros de texto más utilizados para la enseñanza de Lengua Extranjera inglés en las escuelas porteñas con las prescripciones curriculares vigentes para la enseñanza de lengua extranjera inglés se impone una interesante paradoja: *En el GCBA en las escuelas de EGB se usan mayoritariamente libros de texto para la enseñanza de lengua extranjera inglés que se inscriben en una tendencia con aspectos no comunicativos mientras que desde el Diseño Curricular del área se prescribe un abordaje comunicativo de la lengua (materna y extranjera)*. Esta paradoja provocaría cierta tensión entre la rutina de las clases con el trabajo con estos libros y la innovadora propuesta curricular vigente.

Esperemos el presente sea punto de partida de nuevas discusiones y susciten deseos de contar con futuras investigaciones didácticas que construyan otros *textos* que *hilen el tejido de la vida* en las aulas de LE porteñas.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ANTHONY, E., 1963, *Approach, method and techniques. English language teaching*, Londres, Longman.
- BERARD, E. 1991. *L'approche communicative*. París. CLÉ International.
- BRUMFIT, C., 1984, *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge, Cambridge University.
- CAMILLONI, A. W. de, 1994, “Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales”, en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Paidós.
- CANTEROS, A. 2003, “Reflexiones en torno de la naturaleza de la didáctica de las lenguas extranjeras”, en M. I. Dorronzoro y otros, *Enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior*, Buenos Aires, Araucaria.
- DORFMAN, M., 1996, “La enseñanza del hebreo como segunda lengua: categorías de análisis para pensar la práctica”, Diseño de tesis, Maestría en Didáctica, Universidad de Buenos Aires.
- ESPASA-CALPE, 2000, *Diccionario Enciclopédico*, Buenos Aires, Espasa Calpe.
- FELDMAN, D., 1999, *Ayudar a enseñar*, Buenos Aires, Aique.
- FERREIRO, E. y M. GÓMEZ PALACIO, 1998, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura México*. 10º ed., Ciudad de México, Siglo XXI.
- GALISSON, R., 1986, “Eloge de la Didactologie-Didactique des langues et des cultures maternelles et étrangères-D-DLC”, *Etudes de Linguistique appliquée*, 64.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES, 2001, “Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras”.
- KLETT, E., 1999, *ELSE n° 2: Prácticas, reflexiones e interrogantes en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad de Buenos Aires.
- KLETT, E., 2003, “Didáctica o didácticas: un debate pendiente”, en M. I. Dorronzoro y otros, *Enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior*, Buenos Aires, Araucaria.
- KRIPPENDORF, K., 1997, *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, Madrid. Paidós.
- LARSEN FREEMAN, D., 1986, *Techniques and principles in language teaching*, Oxford, Oxford University.

- LERNER, D., 1994, "Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente", *Lectura y Vida*, 15, 3.
- LERNER, D., 1996, "¿Es posible leer en la escuela?", *Lectura y Vida*, 17, 3.
- LERNER, D., 1998, "Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular", *Textos en Contexto*.
- NUNAN, D., 1999, *Second language teaching and learning*, Londres, Heinle and Heinle.
- RICHARDS, J. y T. RODGERS, 1999, *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge, Cambridge University.
- RODRÍGUEZ, M. E. y A. M. KAUFMAN, 1993, *La escuela y los textos*, Buenos Aires, Santillana.
- SIRVENT, M. T., 1999, *Políticas de investigación educativa y formación docente*, Ponencia, 1º Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue.
- SIRVENT, M. T., 2004, "Memoria teórico", 8, Cátedra Investigación y Estadística Educacional 1, Universidad de Buenos Aires.
- SIRVENT, M.T., 2004, *El Proceso de Investigación*. 2º ed. revisada, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- STENHOUSE, L., 1984, *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata.
- STERN, S., 1983, *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford, Oxford University.
- VAN EK, J. A., 1986, *Objectives for foreign language teaching*, Estraburgo, Publicaciones del Consejo de Europa.
- VEZ, J. M. 1999, "Materiales curriculares en la enseñanza de Lenguas Extranjeras. Estudio de un caso", *España Lenguaje y Textos*, 13.
- WIDDOWSON, H., 1978, *Teaching language as communication*, Oxford, Oxford University.

CORPUS (Set editorial completo: libro del alumno, del maestro, de actividades, casetes y booklets)

- DEREK-STRANGE, 1989, *Chatterbox I*, 1º ed., Oxford, Oxford Univeristy.
- DEREK-STRANGE, 1991, *Chatterbox I*, 7º ed., Oxford, Oxford Univeristy.
- LAWDAY, C., 1994, *You and me*, 1º ed. Oxford, Oxford University.
- LAWDAY, C. 1997, *You and me*, 7º ed. Oxford, Oxford University.

ANEXO

Cuadro: Cantidad de otros libros utilizados en la Ciudad de Buenos Aires

TÍTULO DEL LIBRO	CANTIDAD DE EJEMPLARES EN USO EN EGB EN LAS ESCUELAS MUNICIPALES
1. <i>Let's go for EGB</i>	44
2. <i>Sailing</i>	38
3. <i>Project English</i>	29
4. <i>Cambridge english for schools</i>	26
5. <i>Stepping Stones</i>	24
6. <i>English club</i>	20
7. <i>Zoom</i>	20
8. <i>World class</i>	19

Cuadro comparativo: libros de texto-contenidos

Unidad	Contenidos en <i>Chatterbox</i>	Contenidos en <i>You and me</i>
1	Saludos. Alfabeto.	Saludos. Alfabeto.
2	Elementos escolares. Órdenes.	Elementos escolares. Números. Números de teléfono.
3	Edad. Números. Números de teléfono. Artículos: an, a.	Artículos: an, a. Animales del zoológico.
4	Juguetes. Verbo to be, forma afirmativa.	Órdenes.
5	Pronombres posesivos.	Pronombres posesivos. Colores.
6	Verbo to be, forma interrogativa. Adjetivos.	Edad.
7	Verbo: have got . Partes de la familia.	Verbo: have got. Partes de la familia. Oficios y profesiones.
8	Descripción de personas.	Verbo: can.
9	Verbo: can. Animales del zoológico. Direcciones.	Vocabulario sobre comidas. Números.
10	Colores. Ropas.	Preposiciones. Partes de la casa. Muebles. Juguetes.
11	Partes del cuerpo. Nacionalidad: where from.	Partes del cuerpo. Nacionalidad: where from. Adjetivos.

Formación e investigación en LENGUAS EXTRANJERAS y TRADUCCIÓN

Actas del Congreso del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas *Juan Ramón Fernández*
Buenos Aires, 23 al 26 de mayo de 2007

12	Plurales de nombres. "Hay": there is-are. Preposiciones.	Tiempo y hora.
13	Cantidad: how many. Negocios.	Partes del cuerpo y cara.
14	Tiempo y hora.	"Hay": There is-are. Plurales de nombres.
15	Formas. <u>Fin de unidades</u>	Ropas. Verbos: presente continuo.
16	-----	Verbos: presente continuo.
17	-----	Gustos: Like / dislike.
18	-----	Gustos: Like / dislike. <u>Fin de unidades</u>
Ultimas páginas del libro	Programa.	Obra de fin de año: <i>La princesa triste</i> .

Cuadro comparativo: temas-recursos en *Chatterbox II You and me*

UNIDAD	TEMA-TÓPICO	RECURSOS EN <i>CHATTERBOX</i>	RECURSOS EN <i>YOU AND ME</i>
1	Saludos. Presentación general de personajes principales.	Gran dibujo con niños, personajes principales, en un parque. Alfabeto con canción.	Gran dibujo con niños, personajes principales, en un parque. Alfabeto con canción.
2-3	Saludos. Números.	Presentación de personajes secundarios. Canción con números. Niños hablando por teléfono, practicando números.	Presentación de personajes secundarios. Canción con números. Niños hablando por teléfono, practicando números.
4	Animales. Elementos escolares.	Gran dibujo con animales del zoo. Gran dibujo en casillas con el vocabulario escolar.	Gran Dibujo con animales del zoo. Gran dibujo en casillas con el vocabulario escolar.
3-5	Órdenes.	Juego Simón dice.	Juego Simón dice.
5	Pronombres posesivos.	Dibujos con objetos rotulados con nombres masculinos y femeninos.	Dibujos con objetos rotulados con nombres masculinos y femeninos.
6-10	Colores.	Actividad oral (Listening) con listado de colores.	Actividad oral (Listening) con listado de colores.
4-6	Edad.	Canción de cumpleaños para un personaje.	Canción de cumpleaños para un personaje.
11	Partes del cuerpo.	Canción y gran muñeco.	Canción y gran muñeco.

Formación e investigación en LENGUAS EXTRANJERAS y TRADUCCIÓN

Actas del Congreso del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas *Juan Ramón Fernández*
Buenos Aires, 23 al 26 de mayo de 2007

11	Descripción.	Animales-frutas a describir. Aparición del 1º párrafo en unidad 11.	Animales-frutas a describir. Aparición del 1º párrafo en unidad 11.
11-13	Descripción de personas.	Un párrafo titulado: "Wanted" o sea "Buscado" elaborado sobre un personaje.	Un párrafo de "Wanted" o sea "Buscado" elaborado sobre un personaje.
Unidades Varias	Léxico de juguetes u objetos varios.	Bingo.	Bingo.

UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS DOCENTES DESDE LAS NARRATIVAS DE ALUMNOS Y PROFESORES

Zelmira Álvarez

Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina
zelmira@copetel.com.ar

María Cristina Sarasa

Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina
mcsarasa@ciudad.com.ar

CARÁCTER DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo surge del proyecto “Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica”, radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Fenstermacher (1989) afirma que la “buena enseñanza”, involucra la enseñanza exitosa y la enseñanza de alcances morales y epistemológicos. La buena enseñanza implica acciones morales justificables que resultan en prácticas estudiantiles basadas en principios rectos y fundamenta racionalmente el conocimiento, haciéndolo digno de ser comprendido.

Indagar sobre las buenas prácticas requiere del pensamiento que los alumnos tienen sobre éstas (Wittrock, 1997: 542-546). El “buen alumno” de lengua extranjera se comunica, piensa en la gramática correcta, monitorea su producción y la ajena, reflexiona sobre el significado de lo producido y escuchado y busca practicar. Asimismo, explora patrones en el idioma, utiliza técnicas mnemónicas y acepta ambigüedades (Bond, 2002), mostrando estrategias dirigidas sistemáticamente hacia tareas específicas. Los muy aptos poseen gran capacidad reflexiva sobre sus procesos de aprendizaje (Oxford, 2001). El alumno autorregulado (Palincsar y Brown, 1997) utiliza flexiblemente su conocimiento metacognitivo, del mundo y de estrategias para aprender.

Se seleccionaron buenos estudiantes, quienes contestaron un cuestionario semi-estructurado (Álvarez y Sarasa, 2004a, 2004b). Se entrevistó a los docentes identificados, indagando condiciones objetivas y representaciones subjetivas. Este trabajo examina narrativas de dos alumnas sobre las mejores clases y una narrativa docente sobre la buena enseñanza. De estos cruces asoman conceptos para abordar las prácticas en la formación del Profesorado (Camilloni, 1999; Cochran Smith, 2003; Díaz Barriga, 2002).

METODOLOGÍA

Esta investigación es exploratoria e interpretativa (Borg, 1998; Erickson, 1997; Jackson, 2003; Pruzzo, 2002), adoptando una perspectiva narrativa (Geertz, 1973; Gimeno Sacristán, 1999; Hernández Sampieri, 2000; John, 2002; Mcewan y Egan, 1998). Se realizó una selección intencionada de buenos alumnos avanzados de la carrera como informantes sobre las buenas prácticas (Goetz y Le Compte, 1988). El cuestionario semi-estructurado fue confeccionado según los autores aquí citados. Se recogió información demográfica, luego los estudiantes indicaron los cursos que más habían contribuido a su formación, identificaron docentes cuyas prácticas eran ejemplo de buena enseñanza y narraron la mejor clase que hubieran presenciado.

Los docentes más reconocidos fueron entrevistados de forma estandarizada semi-flexible, según un libreto con preguntas sobre sus condiciones objetivas sociales y académicas (Huberman, 1998) y sus representaciones en torno al currículo, sus prácticas, y la formación de los alumnos (Dilworth y McCracken, 1997; Murphy, 2000). En este trabajo, se analiza la entrevista a una titular de cátedra a cuyas clases aludían repetidamente las narrativas estudiantiles (Valles, 1999).

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Dewey (1944) proponía la *vinculación entre actividades y experiencias de aprendizaje*. Estas prácticas (Bruner y Olson, 1973:21-41) poseen una dimensión simbólica, que implica actuación con pensamiento abstracto, producido fundamentalmente a partir de la palabra. El Protocolo 1 narra la mejor clase para literatura inglesa, destacando “la relevancia e interés del tema y la metodología”. Registra una experiencia de aprendizaje significativa que reconstruye al adentrarse en el trabajo sobre el texto.

La docente advierte a sus alumnos: “olvidense de memorizar. En esta materia tienen que sentir las cosas”, indicando que se estudia literatura convirtiéndose en un lector sensible a los avatares del texto. Narra sus prácticas: “leo un verso de poesía para ver si pueden captar la aliteración y la importancia del sonido”.

En el Profesorado de Inglés el lenguaje es medio y objeto de análisis que se trabaja en sus diversas manifestaciones. El Protocolo 1 explicita la *textualidad y la transversalidad* en la asignatura: “resulta sumamente interesante trabajar con el lenguaje y con los contenidos disciplinares específicos del texto.” Los alumnos se enriquecen con ese trabajo: “la interpretación y el análisis de distintos textos es una forma excelente de trabajar en nuestra carrera.” El Protocolo 10 añade: “se comparó y contrastó a la obra con otras analizadas anteriormente”.

La profesora revela que “trabajamos con poesía, porque cuando adquieren hábitos de lectura de poesía, entienden que tienen que trabajar de una manera asociativa. Mirar distintos aspectos de la escritura: título, ritmo, campos semánticos, musicalidad”. Existen textualidades que explican la estructura profunda del objeto de

estudio. Bajtín (1994: 372-ss.) se refiere a estas complejas relaciones como voces del diálogo. Para Steiner (1981: 49-109) serían el horizonte de expectativas de la capacidad de análisis del lector de estas textualidades. La docente explica: “toda la investigación que hago, por lo general, sale de alguna forma en los textos que estoy dictando. Porque puedo agregarles otro punto de vista”.

Todo texto ocurre en un *contexto* de situación (Malinowski, 1923; Firth, 1950, 1957) y todo sistema lingüístico tiene su contexto cultural que determina la naturaleza del código. El código encierra la cultura, y esto otorga una inercia poderosa al proceso de transmisión (Halliday, 1986: xxxii; 1994). Se alude aquí al *contexto cultural* compartido por una comunidad de discurso (Kramsch, 2000: 126-127, 131). El Protocolo 10 exterioriza estos conceptos: “se contextualizó la obra históricamente, considerando el período en el cual transcurre y el período en que fue escrita. Se destacó la influencia de las corrientes ideológicas de la época y las convenciones literarias de las tragedias épicas. Además, se analizaron las características del héroe trágico”. La profesora aclara que le “interesa que los alumnos vean el impacto formal y el impacto sociológico no sólo en textos aislados, sino en la formación de un género”.

Las *pasiones intelectuales* son emociones cognitivas que generan el compromiso de seguir enseñando y aprendiendo (Perkins, 1997: 116). El reconocimiento de los afectos y los placeres en la educación daría cuenta del éxito docente para transmitir una cultura compartida de reflexión. El Protocolo 10 reflexiona sobre las clases descritas: “dejaron en mí un deseo de continuar aprendiendo”. La profesora atribuye el progreso de los alumnos a las pasiones intelectuales: “creo que al final del cuatrimestre entienden por qué estoy apasionada por las posibilidades de la lengua, por el conocimiento”.

El *andamiaje* nació en un artículo de Ninio y Bruner (1978) donde demuestran el papel de los padres en el desarrollo de la alfabetización. La influencia vygotskyana (Bruner, 1986) se manifiesta mediante la “zona de desarrollo próximo”: el niño que cuenta con ayuda adulta supera su nivel de competencia y enfrenta nuevos desafíos. El andamiaje indica aquella enseñanza que apoya la práctica de los estudiantes, (re)ajusta la ayuda según sus necesidades y la retira gradualmente hasta lograr un desempeño autónomo (Williams y Burden, 1997: 158-159). El Protocolo 10 detalla este soporte: “durante las clases, la clara guía de los docentes me permitió apreciar el texto”. La profesora relata: “soy tradicionalista sobre la necesidad de una base acumulativa para estudiar literatura. Por eso trabajamos con poesía. Cuando adquieren hábitos de la lectura de la poesía, entienden que tienen que trabajar de manera asociativa”.

El Protocolo 10 resume por qué eligió estas clases: “fueron una experiencia enriquecedora, ya que el nivel de análisis del texto fue superior al que se hace en muchas materias”. La profesora expone cómo *enseña a pensar*: “soy bastante humilde en cuanto a imponer mi punto de vista. Realmente intento hacer que los alumnos

piensen. Si les estoy dando un texto mío escrito, me parece que estoy pidiendo que repitan lo que he escrito, cosa que no quiero de ninguna forma”.

Tishman, Perkins y Jay (1994: 13-15) identifican seis dimensiones del “buen pensamiento”: los lenguajes del pensamiento, las predisposiciones al mismo, el auto-monitoreo mental, el espíritu estratégico, el conocimiento de orden superior y la transferencia. La docente entrevistada alude a ellas en el transcurso de su relato.

DISCUSIÓN

Estos relatos sugieren la riqueza de los significados de la comunicación didáctica (Schulman, 1989: 45), donde: “la pregunta del docente tiene valor en tanto abre un nuevo interrogante, refiere a la epistemología de la disciplina” (Litwin, 1998: 158). Según el Protocolo 10: “Antes de cursar esta materia, me parecía casi imposible llegar a comprender un texto de Shakespeare. Durante las clases, la clara guía de los docentes me permitió apreciar el texto y disfrutarlo”. Expresaba la docente: “Realmente intento hacer que los alumnos piensen”.

Respecto del plano moral, la enseñanza *de la moral* transmite a los alumnos lo que se juzga bueno o cabal. La enseñanza *intelectualmente moral* proporciona los medios para aprender bien. El buen docente no sólo enseñaría bien, sino que enseñaría a aprender bien (Fenstermacher, 2002: 100-102, 107). Los buenos docentes tendrían un estilo moral de enseñar, revelado en las tareas fundadoras de la comprensión y del buen pensamiento (Wittrock, 1997: 569). En las narrativas seleccionadas surgieron: *vinculación entre actividades y experiencias de aprendizaje; textualidad y transversalidad; importancia del contexto; pasiones intelectuales; andamiaje y enseñar a pensar*.

Los buenos docentes también sostendrían “buenas creencias” didácticas y epistemológicas. En la enseñanza de lenguas extranjeras, aquellos docentes convencidos de la interrelación entre lenguaje, cultura y pensamiento enfatizan los aspectos sociales de la cognición y la trascendencia del contexto (Bustos Flores, 2001).

Se evidencian también “las huellas que dejan los docentes con su pasión” (Litwin, 2004: 87). Así, la buena enseñanza “se conoce por la atracción de la fuerza imaginativa con que se exponen los contenidos en un orden narrativo que capta la atención de los estudiantes” (Mcewan y Egan (1998: 19).

Estas reflexiones apuntan a encontrar puntos de inflexión para favorecer la comprensión de las prácticas. Son provisionales, buscando (re)conducir a nuevas interpretaciones sobre lo que acontece en el aula.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, Z. y M. C. SARASA, 2004a, Mesa de debate “Buenas Prácticas en la Formación del Profesorado de Inglés”, 2º Jornadas *La Formación del Profesorado a debate: La nueva agenda de la didáctica en la formación inicial del Profesorado*, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

- ÁLVAREZ, Z. y M. C. SARASA, 2004b, "La formación del Profesorado desde las narrativas de los alumnos", 2º Congreso Internacional de Educación "La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo", Resúmenes, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, p. 150.
- BAJTÍN, M. M., 1994, *The Dialogic Imagination*, ed. M. Holquist, traduc. C. Emerson y M. Holquist, Austin, University of Texas.
- BOND, K., 2002, "Profile of a successful language learner", en:
<http://www3.telus.net/linguisticissues/successful.htm>.
- BORG, S., 1998, "Teachers' Pedagogical Systems and Grammar Teaching: A Qualitative Study," *TESOL Quarterly*, 32, pp. 9-38.
- BRUNER, J., 1986, *Actual minds, possible worlds*, Cambridge, Harvard University.
- BRUNER, J. y D. OLSON, 1973, "Aprendizaje por experiencia directa y por experiencia mediatizada", *Perspectivas*, 1, pp. 21-41.
- BUSTOS FLORES, M., 2001, "Bilingual Education Teachers' Beliefs and their Relation to Self-Reported Practices", *Bilingual research journal*, 25, en:
<http://www.brj.asu.edu/u253/articles/art3.html>.
- CAMILLONI, A. y col., 1999, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- COCHRAN SMITH, M., 2003, "Learning and unlearning: the education of teacher educators", *Teaching and Teacher Education*, 19, pp. 5-28.
- DEWEY, J., 1944, *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada.
- DÍAZ BARRIGA, A., 2002, *Didáctica y currículo*, México DF, Paidós.
- DILWORTH, C. y N. M. MCCracken, 1997, "Ideological Cross-Currents in English Studies and English Education: A Report of a National Survey of Professors' Beliefs and Practices", *English Education*, 29, pp. 7-17.
- ERICKSON, F., 1997, "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en M. WITROCK, *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós.
- FENSTERMACHER, G., 1989, "Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza", en M. WITROCK *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós.
- FENSTERMACHER, G., 2002, "Enseñar moralmente y la enseñanza de la moral", *Alternativas*, Serie Espacio Pedagógico, 29, pp. 99-110.
- FIRTH, J. R., 1950, "Personality and language in society", *The Sociological Review*, 42, w/p.
- FIRTH, J. R., 1957, *Papers in Linguistics 1934-1951*, Londres, OUP.
- GEERTZ, C., 1973, *The Interpretation of Cultures*, Nueva York, Basic Books Classics.
- GIMENO SACRISTÁN, J., 1999, *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.
- GOETZ, J. P. y D. Le COMPTE, 1988, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- HALLIDAY, M. A. K., 1986, *An Introduction to Functional Grammar*, 1º ed., Londres, Arnold.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. y col., 2000, *Metodología de la investigación*, México DF, McGraw Hill.
- HUBERMAN, H., 1998, "Trabajando con narrativas biográficas", en H. MCEWAN y K. EGAN (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- JACKSON, P., R. E. BOOSTROM y D. T. HANSEN, 2003, *La vida moral en la escuela*, Buenos Aires, Amorrortu.
- JOHN, P., 2002, "Conciencia e intuición: cómo leen sus propias lecciones los aprendices de profesores", en T. ATKINSON y G. CLAXTON (ed.) *El profesor intuitivo*, Barcelona, Octaedro.

- KRAMSCH, C., 2000, *Language and Culture*, Oxford, OUP.
- LITWIN, E., 1998, "La investigación didáctica en un debate contemporáneo", en R. BAQUERO y col., *Debates constructivistas*, Buenos Aires, Aique.
- LITWIN, E., 2004, "La tecnología educativa en las prácticas de los docentes", 2º Congreso Internacional de Educación "La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo", Conferencias, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- MALINOWSKI, B., 1923, "The problem of meaning in primitive languages", Supplement I, C. K. OGDEN e I. A. RICHARDS, *The Meaning of Meaning, International Library of Psychology, Philosophy & Scientific Method*, Londres, Keagan Paul.
- MCEWAN, H. y K. EGAN (comp.), 1998, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- MURPHY, E., 2000, "Strangers in a Strange Land: Teachers' Beliefs About Learning French as a Second or Foreign Language in Online Learning Environments," tesis de doctorado en Filosofía, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, en: <http://www.nald.ca/fulltext/stranger/contents.htm> [consulta marzo de 2006].
- NINIO, A. y J. BRUNER, 1978, "The achievement and antecedents of labelling," *Journal of Child Language*, 5, pp. 1-15.
- OXFORD, R., 2001, "Language learning styles and strategies", en M. CELCE-MURCIA (ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, Mexico DF, Heinle & Heinle.
- PALINGSAR, A. y A. Brown, 1997, "La enseñanza para la lectura autorregulada" en L. RESNICK y L. KLOPFER, *Currículo y cognición*, Buenos Aires, Aique.
- PERKINS, D., 1997, *La escuela inteligente*, Barcelona, Gedisa.
- PRUZZO, V., 2002, *Transformación de la formación docente*, Buenos Aires, Espacio.
- SCHULMAN, L. S., 1989, "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en M. WITTRICK, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós.
- STEINER, G., 1981, *After Babel. Aspects of Language and Translation*, Oxford, OUP.
- TISHMAN, S., D. Perkins y E. Jay, 1994, *Un aula para pensar*, Buenos Aires, Aique.
- VALLES, M., 1999, *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid, Síntesis.
- VYGOTSKY, L., 1979, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo.
- WILLIAMS, M. y R. BURDEN, 1997, *Psychology for Language Teachers*, Cambridge, CUP.
- WITTRICK, M., 1997, "Procesos de pensamiento de los alumnos", en M. WITTRICK, *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós.

LA FORMACIÓN CONTINUA COMO ESPACIO DE REFLEXIÓN SOBRE EL ESCRITO

María V. Babot

Universidad Nacional de Tucumán
Argentina
mariasbacigaluppi@arnet.com.ar

Raquel Pastor

Universidad Nacional de Tucumán
Argentina
raquelpastor@arnet.com.ar

Nélida Sibaldi

Universidad Nacional de Tucumán
Argentina
bsibaldi@arnet.com.ar

INTRODUCCIÓN

En la presente comunicación damos cuenta de los resultados obtenidos a partir de datos empíricos recogidos durante un seminario de formación docente continua.¹

Es innegable que en el transcurso de la formación docente, “se habla, se escribe y se lee” pero no es menos cierto que existe una marcada centración en el escrito ya que éste ocupa un lugar preponderante en las prácticas de lenguaje que sustentan la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en el nivel superior (Daunay y Treignier, 2004: 5).

El interés principal que guía esta etapa de la investigación se estructura alrededor de los ejes siguientes:

- a) la necesidad de replantear, desde una mirada crítica y reflexiva, las prácticas áulicas relativas al escrito llevadas a cabo por los docentes de LE. Desde esta perspectiva, consideramos que, como toda acción pedagógica, estas prácticas están sustentadas en las diversas concepciones que poseen los docentes acerca de las actividades de lenguaje, y que han adquirido social y/o institucionalmente.

¹ Nos referimos al Seminario “Didactique de l’écrit: compréhension et production de textes en FLE”, llevado a cabo por el equipo de investigación del Centro de Estudios Interculturales (CEI) en el marco del proyecto CIUNT “La lectura en Lengua Extranjera y la construcción en contexto institucional. Dichas acciones, dirigidas a profesores de francés de EGB y Polimodal, están auspiciado por la APF (Asociación de Profesores de Francés de Tucumán) y emprendidas conjuntamente por el SCAC (Servicio de Cooperación y Acción Cultural de la Embajada de Francia en Argentina) y las instituciones de formación de la provincia.

- b) la voluntad de generar un espacio propicio en el cual la investigación y la acción didáctica (en la formación y en la profesión) encuentren vías de “circulación” (Derouet y Gonnin-Bolo, 2002: 5-12) y de retroalimentación continua. En efecto, la reapropiación de saberes profesionales en una permanente (re)construcción intersubjetiva de conocimientos inherente a los espacios de formación, posibilita la objetivación, en el ámbito de la investigación, de los procesos que subyacen a estas construcciones. (Vanhulle, 2004: 15)

MARCO CONCEPTUAL Y OBJETIVOS

Con el objeto de generar un enfoque didáctico favorable a la apropiación de prácticas relativas al escrito (comprensión/producción), situamos nuestro marco conceptual en las teorías de la recepción y más específicamente en los postulados de la semiolingüística textual bajtiniana. Este marco epistemológico se nos revela como el más eficaz para resolver los planteos propios de la actividad de lectura/escritura en LE y rediseñar, a nivel de la formación, acciones pedagógicas contextualizadas en nuestra heterogénea realidad socio-cultural.

Replantear la concepción de la enseñanza del escrito que subyace a las metodologías más difundidas, considerando que cada situación de lenguaje constituye un acto único e irrepetible y que cada actor pedagógico es un ser individual; favorecer la implementación de prácticas en consonancia con estos postulados y destacar la importancia de las reflexiones “meta” a fin de desarrollar capacidades más efectivas en LE y lengua materna (LM), constituyen los principales objetivos de nuestra investigación.

Investigaciones anteriores, (colectivas e individuales)² se centraron en el trabajo con estudiantes. En líneas generales, los resultados demostraron:

- que el desarrollo de las competencias escritas no está escindido de los procesos globales de socialización del individuo;
- que existe un divorcio entre prácticas cotidianas y prácticas escolares de escritura;

2 Destacamos: los proyectos subvencionados por el Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán “El proceso de comprensión en la actividad de lectura de textos en FLE en la Universidad” (1995-97), “La representación de la textualidad en la lectura en LE con aprendientes hispanohablantes” (1998-2000), “La recepción del texto escrito en LE: replanteos metodológicos y prácticas didácticas en contexto exolingüe” (2001-2004) y “Lectura en LE y construcción del conocimiento en contexto institucional” (2005-2008); la tesis de doctorado en cotutela UNT-Univ Franché Comté de la Dra. Raquel Pastor “El discurso de la mediocrítica de arte y su comprensión. Análisis comparado de la situación de lectura en Francés Lengua Extranjera y español lengua materna” (2004); las comunicaciones en reuniones científicas y las publicaciones de los miembros de nuestro equipo que figuran en bibliografía adjunta.

- que el escrito no es claramente percibido como una forma de comunicación que se realiza y adquiere significación sólo en cada situación heterogénea de actividad de lenguaje;
- que una deficitaria interpretación de las especificidades constitutivas de los órdenes de realización del lenguaje (oral y escrito) inciden en las prácticas comunicativas relativas al escrito.

Estas evidencias y resultados obtenidos estarían de algún modo, estrechamente relacionados con los procesos de formación llevados a cabo por los docentes y la institución educativa en general. Por lo tanto, en una nueva etapa de la investigación, surgió la necesidad de observar el posicionamiento de los docentes en lo que respecta a su propia relación con el escrito. Se trataba entonces de recabar informaciones en orden a:

- a) concepciones y/o representaciones del escrito;³
- b) implicaciones entre las teorías estudiadas y su propia práctica docente.⁴

ASPECTOS METODOLÓGICOS

En el transcurso del seminario los docentes debieron responder a preguntas relacionadas con el escrito. En esta comunicación, nos limitaremos a dar cuenta de los resultados obtenidos en respuesta a la pregunta: “¿Qué es un texto para Ud.?”

A nivel metodológico, señalamos que como buscamos datos cualitativos, porque es el decir del informante lo que nos interesa observar y analizar, no nos detenemos en mayores precisiones de orden cualitativo en referencia al corpus y a los resultados.

La base hipotética de esta etapa, pretende demostrar -a largo plazo- las posibles vinculaciones entre la concepción del escrito que poseen los docentes y las prácticas propiciadas en el aula.

Invitar a los participantes a escribir y sobre todo a intercambiar ideas y concepciones acerca de la lengua y de su enseñanza en el marco de la formación, como bien lo explicita S. Vanhulle (2004: 14) conlleva “la intención de que [los docentes] lleguen en conjunto e individualmente a objetivar el lenguaje [en nuestro caso el escrito] en su función de instrumento de desarrollo de la persona para hacer luego de éste un objeto didáctico”. Acompañar a los docentes y transformar la formación en procesos reflexivos tendientes a inducirlos a posicionarse respecto de su propia relación con la lengua en tanto objeto de pensamiento, de un decir y de un hacer

³ En respuesta a cuestionamientos del tipo: Para nuestros docentes ¿qué significa leer/escribir?, ¿qué lector soy y en qué lector puedo o quisiera transformarme?, ¿qué emociones/sensaciones despiertan en mí la lectura/ escritura?

⁴ En respuesta a cuestionamientos del tipo: Para nuestros docentes ¿que significa para mí enseñar a leer/ escribir?, ¿cómo motivar en los estudiantes procesos de lectoescritura que ayuden a una real socialización?, ¿cómo contribuir a través del escrito al desarrollo de las competencias de lenguaje?)

-individual, social y profesional-, construyéndose como actores en el campo educativo, justifica ampliamente la apertura de esta vía en nuestra investigación.

PRINCIPALES RESULTADOS

Del análisis del corpus se desprenden consideraciones que nos permiten categorizar, provisoriamente, los datos obtenidos desde dos perspectivas:

A) Las propias prácticas de escritura

A nivel de la expresión escrita encontramos en todos los informantes formulaciones lingüísticas breves, concisas y puntuales, realizadas a través de enunciados simples, con una marcada tendencia al empleo de la yuxtaposición, que develaría un esfuerzo de síntesis para tematizar sobre ciertos aspectos propios de la definición teórica. En el mismo sentido, el hecho de responder a la consigna desde un posicionamiento enunciativo que traduce mayoritariamente un comportamiento delocutivo, respondería a una intención de distanciamiento con respecto a la propia subjetividad del enunciador, en una clara intención de objetivar la noción de texto, objeto del cuestionario.

A nivel de las representaciones que subyacen a estas prácticas de escritura, estas tendencias a la conceptualización en un intento de definiciones acotadas, podrían explicarse desde dos ángulos: por un lado, como una voluntad de reafirmación de una competencia profesional (definir /conceptualizar/ clasificar constituyen actividades de pensamiento inherentes a la tarea docente); en este contexto (curso de formación) prevalecería por sobre la subjetividad del sujeto la necesidad de ejercitar un tipo de escritura que denote conocimiento teórico al respecto; y por otro lado, como una estrategia discursiva tendiente a minimizar el riesgo latente de exposición al juicio de los otros (formadores y pares), desde lo que el docente consideraría, someter su propia escritura a una mirada no exenta de evaluación ya que esta exposición tiene lugar en un espacio en que el contrato didáctico subyace con fuerza en el imaginario de los participantes. Al respecto Vanhulle (2004: 15) expresa: "aunque los dispositivos incorporan una apertura positiva a los afectos, a las 'relaciones con' todo sucede en una estructura que continúa siendo académica y en consecuencia marcada por el recelo a la evaluación".

B) El concepto de texto que poseen los docentes

El texto aparece mayoritariamente definido como una configuración lingüística predominantemente normativa, "significación, sentido, cohesión, coherencia, organización" son los términos que prevalecen en las formulaciones. Algunos informantes resaltan aspectos de los componentes topográficos ("párrafos, imágenes, fotos, recuadros, títulos") mientras otros explicitan algunos parámetros constitutivos de la situación de comunicación generada por el texto (el *texto adquiere significa-*

ción según el contexto de producción y de recepción/ la puerta de entrada a un universo creado por el otro/... eso (el sentido) depende de la realidad del receptor...)

Sólo en una respuesta se hace referencia a los órdenes del lenguaje (oralidad y escritura), lo mismo sucede con la dimensión intercultural, y a pesar de que la dimensión social y discursiva no está ausente, no siempre hay claridad en este aspecto porque generalmente alguno de los componentes de la situación de comunicación está omitido. El texto también es percibido como un soporte didáctico.

Se podría inferir que el concepto de texto que manejan los docentes, adquirido en el transcurso de su experiencias sociales y de su formación profesional (inicial y/o formación continúa), se sustenta en representaciones, marcadas mayoritariamente por modelos que propician una concepción, normativa, homogénea y universalista de los mismos, limitando y hasta simplificando su conceptualización en desmedro de la función comunicativa (Babot, Pastor y Sibaldi, 2006). Sin embargo, una puesta en común de las diferentes respuestas revelaría que la aparente fragmentación en la definición de la noción de texto podría relacionarse más con problemas propios de las prácticas de escritura en LE internalizadas en el transcurso de la formación inicial, que con el concepto mismo de texto.

CONCLUSIONES GENERALES

Los resultados obtenidos, aunque provisorios y limitados, demuestran que, en estos espacios de formación continua, el hecho de reflexionar acerca de lo que los docentes dicen por escrito de sus propias prácticas (en este caso referidas al escrito que enseñan) abre en términos de la investigación-acción un abanico de posibilidades de exploración y de (re)elaboración de conocimientos teóricos y prácticos que retroalimentan la acción didáctica. En primer lugar, el docente es solicitado con el objeto de analizar su propia relación con el escrito en LM y LE en un esfuerzo de introspección reflexiva, en una etapa posterior de socialización se comparten estas experiencias (profesionales y saberes teóricos...) que serán volcadas en la práctica áulica. De esta manera, las representaciones iniciales (individuales, sociales, profesionales) se van transformando colectivamente para encontrar pistas tendientes a repensar las teorías y prácticas consecuentes.

A nivel metodológico, los datos obtenidos deberían ser complementados con entrevistas semidirigidas que aportarían más precisiones y reflexiones, remediando lo conciso de las respuestas al cuestionario propuesto.

BIBLIOGRAFÍA

- BABOT DE BACIGALUPPI, M. V., S. HELMAN DE URTUBEY, R. PASTOR DE DE LA SILVA y N. SIBALDI DE POSLEMAN, 1999, *La lectura en Lengua Extranjera. Nuevas perspectivas de análisis*. Centro de Estudios Interculturales, Universidad Nacional de Tucumán.
- BABOT, M. Y S. HELMAN (comp.), 2005, *Replanteos metodológicos y prácticas didácticas de lectura en lengua Extranjera*, Centro de Estudios Interculturales, Universidad Nacional de Tucumán.

- BABOT, M., R. PASTOR Y N. SIBALDI, 2006, "Didáctica del escrito en LE: articulación entre teoría y práctica", *1º Jornadas Interdisciplinarias Lengua, Identidad e Ideologías*. Facultad Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán (en prensa).
- BAKHTINE, M., 1984, *Esthétique de la création verbale*. París. Gallimard.
- DEROUET, J. L. Y A. GONNIN-BOLO, 2002, "Editorial" en *Recherche et Formation*, 40, París, INRP, 5-12.
- HELMAN DE URTUBEY, S. Y E. COHEN DE CHERVONAGURA (comp.), 2004, *La Didáctica de las Lenguas, reflexiones y propuestas*. Maestría en Didáctica de las Lenguas. Universidad Nacional de Tucumán.
- CHARLOT, B., 1997, *Du rapport au savoir*. Col. Anthropos, París, Económica.
- PASTOR, R., 2006, Seminario "Didactique de l'écrit", Master 1, Besançon, Universidad de Franche-Comté.
- PASTOR, R., 2005, "Perfiles de lectores y modos de abordar el conocimiento en la Universidad", en *Actas X Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Jujuy (en prensa).
- PASTOR, R., 2004, "El discurso de la mediocrítica de arte y su comprensión. Análisis comparado de la situación francés lengua extranjera y español lengua materna", Tesis de doctorado, Universidad de Franche-Comté- Universidad Nacional de Tucumán.
- PORQUIER, R. Y B. PY, 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère: contexte et discours*, Col. Essais CREDIF, Didier, París.
- SOUCHON, M., 1997, "L'importance de certains concepts bakhtiniens pour les recherches en lecture-compréhension de textes en LE", *Langues et Cultures*, 3, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- SOUCHON, M., 1995, "Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère", en *SEMEN 10 Annales littéraires de l'université*, Diffusion les Belles Lettres, París.
- VANHULLE, S., 2004, "L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi", *Repères*, 30, pp. 13-31.

EL NUEVO PERFIL DEL ALUMNADO LA GENERACIÓN -D

Melina Beatriz Barbero

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Argentina
melinab@vaf.com.ar

Juan Ignacio Palacio

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Argentina
juanionline@yahoo.com.ar

EL DOCENTE Y LA GENERACIÓN -D

El comienzo de un nuevo milenio marca el momento apropiado para mirar el presente y planificar el futuro. ¿Qué deberíamos hacer para ayudar a las nuevas generaciones? ¿Qué tipo de conocimiento será considerado importante en el futuro?

El auge de la tecnología está cambiando todo, transformando a las organizaciones y reformulando las habilidades que se necesitarán para tener éxito en el siglo XXI. A nivel individual, la alfabetización digital –habilidad de comprender y hacer uso de la tecnología de la información y comunicación– no sólo se está volviendo esencial para obtener un empleo y acceso al entretenimiento y la educación, sino que también está revolucionando la manera de trabajar, jugar y aprender.

Una escuela efectiva es una institución viva que cambia a fin de poder seguir siendo una institución que estimule el aprendizaje. Una escuela mejor para el futuro depende de las elecciones correctas que hagamos ahora. En otras palabras, el futuro es una cuestión de elección y por consiguiente es importante relacionar el futuro que soñamos con lo que los jóvenes hacen o harán en la escuela.

Esta presentación trata de describir uno de los desafíos más grandes que los educadores de hoy debemos enfrentar: enseñar a una generación que es diferente a las anteriores por haber crecido con una fuerte presencia de la tecnología en sus vidas, lo cual ha tenido significativos efectos en su mente y su aprendizaje.

LA GENERACIÓN D(IGITAL)

Muchas personas hacen referencia a la facilidad que tienen los jóvenes para relacionarse con las computadoras y adquirir su lenguaje; ese lenguaje que los mayores no hablamos, o al menos no tan bien como lo hacen los jóvenes. Para

los adultos las habilidades computacionales son una herramienta, pero para los jóvenes usar la computadora se ha transformado en una segunda lengua. Algunos investigadores sugieren que la facilidad demostrada en su uso, a semejanza de las lenguas aprendidas en la infancia, puede emerger de una parte del cerebro que los adultos no usamos cuando realizamos esas mismas operaciones en la computadora. Como Alan Kay nos recuerda: la tecnología no es tal para los jóvenes, puesto que se considera tal solamente si fue inventada después del nacimiento de la persona.

Los miembros de la Generación -D son hablantes nativos del lenguaje digital de las computadoras, videojuegos e Internet. Nosotros, que no nacimos en este nuevo mundo, sino que en algún momento tardío de nuestras vidas adoptamos, por distintas razones, muchos o la mayoría de los aspectos de la nueva tecnología, somos y siempre seremos, comparándonos con ellos, "inmigrantes digitales". Como todos los inmigrantes, mientras aprendemos, algunos mejor que otros, a adaptarnos al nuevo medio ambiente, retenemos un cierto "acento" que es nuestro pie en el pasado. El acento del inmigrante digital queda en evidencia cuando, necesitando una cierta información, solamente recurre a Internet cómo última instancia o cuando para corregir un documento escrito en Word lo imprime en vez de corregirlo directamente en la pantalla. Hay cientos de ejemplos de "acentos" de inmigrantes digitales y estoy segura que ustedes podrían dar uno dos ejemplos propios sin ningún esfuerzo. Lo que estoy diciendo es muy serio porque uno de los mayores problemas que enfrenta hoy en día la educación es que, nosotros, docentes inmigrantes digitales, que hablamos un anticuado lenguaje (el de la era predigital) estamos esforzándonos por educar a una generación que habla una lengua completamente nueva. Es obvio entonces, que muchas veces nuestros alumnos no pueden entender lo que los profesores dicen pues para ellos es ininteligible.

Con frecuencia escuchamos a docentes quejarse acerca de la dispersión de atención de los alumnos. Seguramente su capacidad de atención es poca -para los métodos de enseñanza tradicionales. Sin embargo su atención no disminuye para los juegos o para alguna otra cosa que les interesa. Como resultado de sus experiencias, los Nativos Digitales anhelan interacción -una inmediata respuesta a cada una de sus acciones. La enseñanza tradicional provee muy poco de esto comparado al resto de su mundo (un estudio ha demostrado que en el aula los alumnos tienen oportunidad de hacer una pregunta cada 10 horas). Así es que, generalmente no es que los Nativos Digitales no pueden prestar atención, sino que ellos eligen no hacerlo porque desde su punto de vista, mucha de la instrucción que reciben no vale la pena de ser escuchada.

Las diferencias cognitivas de los Nativos Digitales reclaman nuevos enfoques adaptados a la época. Estas diferencias, que Prensky (2001) ha intentado clasificar, representan difíciles e importantes desafíos para la educación y la formación de los docentes en general. Examinemos cada una de ellas para ver porqué representan un quiebre con el pasado y que implica esto en términos de nuevas necesidades:

1. Velocidad acelerada vs. Velocidad convencional.
2. Procesamiento paralelo vs. Procesamiento lineal.
3. Acceso errático vs. Paso a paso.
4. Primero gráficos vs. Primero texto.
5. Conectado vs. Solitario.
6. Activo vs. Pasivo.
7. Juego vs. Trabajo.
8. Recompensa inmediata vs. Recompensa a largo plazo.
9. Tecnología como amiga vs. Tecnología como enemiga.

CONCLUSIÓN

Estamos viviendo la primera revolución en la historia en la que los más jóvenes saben más acerca de la tecnología de comunicación dominante que sus propios padres.

Esto no es un problema menor puesto que nosotros, docentes, no podemos seguir convencidos que nuestro método, que nos sirvió durante tantos años sigue estando bien. Sabemos que algo anda mal, porque no logramos llegar a nuestros alumnos como en el pasado. Así que debemos enfrentar una importante elección: por una parte podemos cerrar los ojos y simular creer que el problema Nativo Digital / Inmigrante Digital no existe y continuar usando nuestro método, que de pronto se ha vuelto mucho menos efectivo, hasta que nos jubilemos y que una generación de profesores Digitales Nativos nos reemplace.

O podemos aceptar el hecho que somos Inmigrantes en el nuevo mundo Digital y apelando a nuestra creatividad, buscar nuevas formas que nos ayuden a comunicar nuestros conocimientos (que aún son valiosos) en esta nueva lengua mundial. El camino que tomemos y la educación de nuestros alumnos Nativos Digitales, depende mucho de nosotros.

Si deseamos enfrentar el desafío, necesitamos reconsiderar tanto nuestra metodología como nuestro contenido. Los docentes debemos ir más aprisa, menos paso a paso, más en forma paralela y con un acceso más errático entre otras cosas.

En cuanto al contenido, Prensky (2001) considera que hay dos tipos: el contenido "legado" y el contenido "futuro". El "legado" incluye el pensamiento lógico, literatura, aritmética, historia, etc., todos nuestros contenidos tradicionales, que son aún importantes, pero que pertenecen a otra época. El contenido "futuro" es digital y tecnológico e incluye junto a software, hardware, robótica también ética, política, sociología y lenguas. Este contenido "futuro" es extremadamente interesante para los estudiantes de hoy. Pero, ¿cuántos docentes Inmigrantes Digitales están preparados para enseñarlo?

Como educadores debemos pensar como enseñar tanto los contenidos “legado” como los “futuro” en el lenguaje de los alumnos digitales. Este esfuerzo implica un cambio de metodología además de nuevo contenido.

El desafío de ahora es formar una nueva generación de docentes que estén en condiciones de usar al máximo las herramientas del mundo digital que nos rodea hasta hacerlas tan comunes en la enseñanza como una vez lo fueron el pizarrón y la tiza.

¿Quién está trabajando para idear nuevas metodologías que hablen a esta generación altamente tecnológica? No muchos, me temo.

El cambio nos presenta una enorme responsabilidad, pero también una tremenda oportunidad. Es nuestra responsabilidad determinar si estamos o no preparados para el cambio.

“Tú debes ser el cambio que deseas ver en el mundo” (Gandhi).

BIBLIOGRAFÍA

- DALIN, P. Y V. P. RUST, 1996, *Towards Schooling for the Twenty. First Century*. Londres, Cassell.
- DARRAH, C., 2001, *Students, Technology and Everyday Life*. San José, San José State University.
- FULLAN, M., 1991, *The New Meaning of Educational Change*, Londres, Cassell.
- HAROUNA, B., W. TALLY Y K. TSIKAHAS, 2002, “Integrating Children’s Emerging Digital Literacies”, *The Journal of Technology, Learning and Assesment*, 1, 4.
- PRENSKY, M., 2001, *Digital Game- Based Learning*, Nueva York, McGraw-Hill.
- TECHNOLOGY IMPACT ON EDUCATION PRACTICES, 2001, en: <http://nsba.org/sbot/toolkit/vftie.html> [consulta 2-08-2005].

LA EDUCACIÓN PÚBLICA Y LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS: UN DESAFÍO

Silvana Barboni

Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires
Argentina
dkonig@netverk.com.ar

Griselda Beacon

Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires
Argentina
griseldabeacon@yahoo.dom.ar

INTRODUCCIÓN

Durante el 2005 las Dirección de Educación Primaria Básica y la Dirección de Capacitación de la Provincia de Buenos Aires realizaron un relevo de datos sobre la enseñanza del inglés en la escuela primaria en la Provincia de Buenos Aires. Este relevo de datos tuvo como objetivo establecer los problemas prioritarios de la enseñanza del inglés (en las tareas realizadas por los docentes, directivos y supervisores del área) para poder desarrollar acciones tendientes a mejorar la calidad de la clase de inglés en la escuela primaria.

El análisis de los datos permitió el desarrollo y puesta en marcha de la fase inicial de una estrategia de capacitación para docentes, directivos e inspectores. Esta etapa inicial fue diseñada para su puesta en acción en tres etapas durante el 2006 tendientes a fortalecer los roles de los diversos actores involucrados por medio de acciones de formación y perfeccionamiento docente y la generación de redes de trabajo en equipo a nivel regional y con el nivel central. Este trabajo sintetiza el diseño, ejecución y conclusiones del proyecto en su fase inicial.

PROBLEMAS PRIORITARIOS A ATENDER

El relevo de los datos se centró sobre la variable enseñanza y se llevó a cabo por medio del análisis de instrumentos de tipo cualitativo tales como: entrevistas abiertas con docentes, directivos y supervisores y documentos escolares (proyectos, carpetas, planificaciones). Del cruce de la información se enumeraron los siguientes problemas prioritarios de la enseñanza del inglés en la escuela primaria que a su vez generaron preguntas clave para el desarrollo de objetivos de capacitación y los supuestos pedagógico didácticos en los que dicha capacitación se llevara a cabo:

- Reducción de la enseñanza de la lengua a la lengua *per se* sin vincularla con la formación y el desarrollo integral del niño como ciudadano. El inglés no se utiliza como un instrumento para la formación ética y ciudadana del niño, ni para el desarrollo del pensamiento autónomo, ni para la formación en la diversidad de nuestro tiempo. *¿Cómo intervenir en la enseñanza de lengua extranjera de modo que no se pierda de vista la formación integral del niño?*
- Diversidad de enfoques en la planificación y enseñanza de la lengua. Se observa la convivencia de enfoques de corte estructuralista con enfoques comunicativos fuertes y débiles. Empleo de estrategias didácticas que no contemplan la resolución de problemas en la mayor parte de los casos. *¿Qué propuestas de enseñanza se considerarán pertinentes para la enseñanza de la lengua extranjera en la escuela primaria atendiendo a las prescripciones curriculares?*
- Prácticas evaluativas que atienden a resultados y no procesos. En la mayoría de los casos sólo se evalúa la lengua escrita y no la lengua oral por medio de ejercicios que se focalizan en la exactitud gramatical sin contemplar la adecuación pragmática de lengua en uso. *¿Cómo revisar las estrategias de evaluación para que se considere el proceso?*
- Falta de articulación entre la teoría y la práctica en la intervención docente. *¿Cómo se podrá desarrollar una actualización docente que vincule la teoría a la práctica en forma dialéctica y que en su estructura ejemplifique el paradigma pedagógico didáctico a utilizarse en la escuela?*
- Falta de supervisión del área. Directivos e inspectores con dificultades para detectar problemas de la enseñanza principalmente en las fases pre-activa e interactiva. *¿Cómo involucrar a Docentes, Directivos e Inspectores para que puedan detectar problemas de enseñanza y solicitar Asistencias Técnicas a los equipos de capacitación de los Centros de Investigación Educativa (CIEs)?*

NUESTRO MARCO TEÓRICO

Las preguntas clave permitieron establecer los objetivos del proyecto en función al marco teórico que sustenta el proyecto en relación con: los roles docente y de supervisión, el enfoque pedagógico didáctico en la enseñanza del inglés que debe utilizarse en la escuela primaria y el enfoque de capacitación al que adherimos.

El enfoque que se expresa en el Diseño Curricular de EPB para la enseñanza del inglés y que sustentó al proyecto el enfoque didáctico comunicativo basado en el contenido temático (“theme based” o “activity based”) (Cameron, 2001; Roth, 1998; Vale y Feunteun, 1995). Desde este enfoque centrado en la resolución de problemas, la lengua es aprendida en forma significativa en contextos auténticos para los niños y

mediante la realización de tareas que desarrollan no solo su “interlengua” (Ellis, 2003) sino un conjunto de estrategias y habilidades.

Creemos que el rol del directivo y del supervisor debe enmarcarse dentro de un sistema de relaciones con una modalidad democrática y participativa para desarrollar actuaciones formativas, gestoras, de fiscalización y de interiorización en el PEI (Ministerio Cultura y Educación Nación, 1998).

Entendemos al docente de inglés como un Educador que desarrolla su tarea en condiciones históricas, sociales e institucionales particulares. Para ello, es fundamental que el docente sea un resolutor de problemas (Roberts, 1998) dado que el docente debe participar activa y críticamente en la configuración de los objetivos y condiciones de la enseñanza reflexionando sobre el papel que desempeña en la producción y transmisión cultural en el contexto en el que se desempeña.

El enfoque didáctico de capacitación al que adherimos se basa en una perspectiva constructivista y social de la formación de docentes en un ámbito de debate y trabajo en equipo. En este sentido, la formación docente implica una visión de la persona en su dimensión social e individual, es decir, el capacitando que construye sus representaciones de la realidad en interacción con el medio social en el que se encuentra (Richards y Farrell, 2005).

Es por ello que la dinámica de capacitación seleccionada sigue un enfoque aula-taller en la que se debatirá sobre material bibliográfico en relación con situaciones didácticas áulicas específicas. Los fundamentos teórico-prácticos expuestos y vertidos de la lectura de bibliografía se trabajan con el estudio de ejemplos utilizando una metodología inductiva que ayude a sistematizar los contenidos por medio de la resolución de problemas y haciendo que el conocimiento sea significativo, problemático y esté contextualizado.

FORMULACIÓN DE OBJETIVOS

Los objetivos que se establecieron como centrales para la fase inicial del proyecto (período 2006) fueron:

- generar redes de trabajo colaborativo y formación entre los diversos actores involucrados con la enseñanza del inglés: docentes, directivos, inspectores, capacitadores regionales de inglés y equipos técnicos centrales de inglés.
- brindar oportunidades para la formación y actualización continua, gratuita y de calidad de docentes de inglés.
- desarrollar estrategias básicas de supervisión del área en directores y supervisores para la detección de problemas de la enseñanza del inglés en las instituciones educativas.
- difundir programas, dispositivos de capacitación y apoyo técnico del área existentes a nivel regional y central.

Estos objetivos atendieron al propósito general del proyecto: mejorar la enseñanza del inglés atendiendo a los problemas prioritarios detectados.

EL DESARROLLO DE LA FASE INICIAL

La fase inicial (período 2006) se diseñó y desarrolló en tres etapas, cada una con características y objetivos específicos.

La etapa I tuvo por objetivo central la constitución de un equipo referente regional y una primera aproximación a los principios pedagógico- didácticos que sustentan la buena enseñanza de inglés en EPB. Esta etapa consistió en el 1º Encuentro de referentes regionales del área de Inglés de EPB. Docentes, Directivos, Inspectores y Capacitadores (ETR) desarrollado el 11 de mayo de 2006 en la ciudad de La Plata. Se convocó un docente referente regional, un director referente regional, al inspector regional y al capacitador de inglés de EPB regional de las 25 regiones educativas provinciales (100 asistentes). El encuentro se llevó a cabo con etapas de trabajo con el grupo total y con el grupo en comisiones por función intercalando tareas de lectura bibliográfica; análisis de una video filmación y proyectos escolares de inglés; debate por equipos y puesta en común.

La etapa II consistió en la réplica del encuentro de la etapa I en las 25 regiones educativas provinciales a cargo del equipo regional convocado para asistir al 1er. Encuentro de referentes regionales del área de Inglés de EPB. Es así como el docente referente regional, el director referente regional, el inspector regional y el capacitador de inglés de EPB de cada región replicaron la jornada de capacitación con otros docentes, directores e inspectores distritales durante el período junio-agosto 2006. Los referentes regionales tuvieron roles bien establecidos durante la réplica, vinculados a las tareas que desempeñan en el sistema educativo.

La etapa III consistió en la puesta en marcha de dos dispositivos de capacitación (período setiembre - diciembre 2006):

1. Asistencias Técnicas: para docentes e inspectores (a cargo del equipo técnico central de inglés de la Dirección de Educación Primaria) y para docentes (a cargo del equipo técnico regional de la Dirección de Capacitación)
2. Curso de capacitación de 56 horas cátedra gratuito y con puntaje para docentes de inglés de EPB "La enseñanza del inglés en EPB" (a cargo del equipo técnico central y regional de la Dirección de Capacitación). Este proyecto toma como ejes centrales la fundamentación pedagógica de la enseñanza del inglés en la escuela y las estrategias didácticas centrales de la misma.

CONCLUSIONES

Durante las tres etapas se desarrollaron actividades de evaluación del proyecto que sugieren un impacto positivo en aspectos medibles a corto plazo y que proporcionan información de retroalimentación para el diseño de futuras fases del proyecto.

La información recolectada por medio de entrevistas semiestructuradas utilizadas al final de cada etapa y de las evaluaciones en proceso y de resolución de problema para medir el producto, utilizadas al finalizar el curso para docentes (etapa 3) revela:

- un alto nivel de motivación en los diversos actores involucrados y sugiere apertura a la innovación educativa planteada y buena recepción del proyecto en cuestión.
- un nivel mayor de comprensión del enfoque de enseñanza del inglés que se espera en EPB. Esto se observa en las preguntas planteadas en los encuentros.
- un impacto importante de las acciones de capacitación en las concepciones de los docentes asistentes a los encuentros y los cursos. Esto se evidencia en la evaluación en proceso y producto en referencia con las concepciones detectadas al inicio del curso.
- nuevas necesidades en relación con cuestiones pedagógico-didácticas específicas en la enseñanza de inglés a niños (ej: el uso de literatura para la enseñanza de inglés en EPB).
- Mayor compromiso por parte de los distintos actuantes al involucrarse activamente en las réplicas regionales.

El proyecto contempla un análisis del impacto a largo plazo en las prácticas de enseñanza (planificación, enseñanza y evaluación) en las instituciones escolares de los actores intervinientes a desarrollarse durante la fase 2 del proyecto la cual se encuentra en etapa de ejecución al momento de presentarse esta ponencia.

BIBLIOGRAFÍA

- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, 1998, "Enseñar a pensar en la Escuela", en *Curso para Supervisores y Directores de Instituciones Educativas*, La Pampa, Ministerio de Cultura y Educación.
- CAMERON, L., 2001, *Teaching Languages to Children*, Cambridge, CUP.
- VALE, D. y A. FEUNTEUN, 1995, *Teaching Children English*, Cambridge, CUP.
- ROTH, G. 1998, *Teaching Very Young Children*, Londres, Richmond.
- RICHARDS, J. y T. FARRELL, 2005, *Professional Development for Language Teachers. Strategies for Teacher Learning*, Cambridge, CUP.
- ROBERTS, J., 1998, *Language Teacher Education*, Londres, Arnold.

A RELAÇÃO ENTRE O USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE ESCRITA DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS

Janara Barbosa Baptista

Universidade Estadual Paulista, UNESP
Brasil

janarabaptista@uol.com.br

1. OBJETIVOS

O presente artigo tem como objetivo trazer alguns resultados de uma pesquisa de mestrado, ainda em andamento, que busca analisar produções escritas e, assim, mapear algumas das características da interlíngua de aprendizes de inglês de um curso da área de Letras (com duração de quatro anos) durante os três anos de uma disciplina de prática de redação, que começa a ser ministrada no segundo ano do curso em questão e termina no último ano do mesmo. Desse modo, visa-se verificar quais inadequações são encontradas nessas produções no referido período e, ao final, estabelecer quais dessas inadequações foram superadas e quais foram mantidas (tendendo à fossilização) em suas interlínguas, relacionando esse resultado com duas características individuais de cada aprendiz: uso de estratégias de aprendizagem e motivação.

Cabe esclarecer, contudo, que este artigo apresenta um recorte da pesquisa mencionada acima, focando, portanto, apenas os dados obtidos sobre o uso de estratégias de aprendizagem e a motivação de um dos aprendizes participantes de tal trabalho que, neste caso, recebeu o pseudônimo de Mariana.

Além disso, para o melhor entendimento da análise que se segue, se faz necessário esclarecer alguns conceitos-chaves para a pesquisa aqui apresentada, são eles: interlíngua, fossilização, estratégias de aprendizagem e motivação.

O termo *interlíngua* foi definido por Selinker (1972) como um sistema lingüístico separado e intermediário entre a língua materna e a língua-alvo. Assim, esse conceito representa o sistema lingüístico particular de cada aprendiz, resultado da sua tentativa em produzir sentenças na língua-alvo, sendo ainda marcado pela variabilidade, em um trajeto com avanços, regressões e instabilidades até a etapa final (Cruz, 2004).

Por outro lado, a invariabilidade da interlíngua pode levar à fossilização. Selinker (1972) define o termo *fossilização* como itens, regras e subsistemas lingüísticos que o falante manterá em interlíngua, não importando a idade do aprendiz

ou a quantidade de instrução ou explicação que ele recebeu na língua-alvo. Cruz (2004) afirma também que a fossilização, em um determinado momento, pode se “desfazer”, recuperando a sua mobilidade e o avanço da interlíngua. Além disso, ela pode se caracterizar, ainda, pelo aparecimento de estruturas inadequadas (erros) que já eram entendidas como superadas (Cruz, 2001).

O terceiro conceito chave para a presente pesquisa, *estratégia de aprendizagem*, é definido por Oxford (1985) como meios utilizados pelo aprendiz de língua estrangeira para direta ou indiretamente melhorar ou facilitar a aprendizagem. Para a investigação e a realização deste trabalho foram levadas em consideração, por estarem relacionadas com a produção escrita, as seguintes estratégias de aprendizagem: *Metacognitivas* (atenção seletiva, planejamento, monitoração, auto-avaliação), *Cognitivas* (organização, transferência) e *Sociais/Afetivas* (cooperação, pedidos e questionamentos) (O'Malley y Chamot, 1990).

E por último, Dörnyei (2005) define o termo *motivação* como uma mudança dinâmica e continua resultante de uma variedade de forças internas e externas, sendo responsável pelo ímpeto do aprendiz em iniciar a aprendizagem de língua estrangeira e por sustentar essa vontade ao longo de todo processo. No caso desta pesquisa, de caráter longitudinal, essas mudanças na motivação dos aprendizes poderão ser percebidas, já que a disciplina em questão se desenvolve durante três anos.

2. METODOLOGIA

Para a obtenção dos dados que serão focados no presente artigo foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: um questionário estruturado sobre as estratégias de aprendizagem que os aprendizes utilizam nas suas produções escritas; um questionário semi-estruturado que teve como objetivo estabelecer as características de cada aprendiz de uma maneira geral; uma sessão de auto-observação e auto-avaliação para reconhecimento das estratégias utilizadas pelos aprendizes ao escrever e as suas reflexões acerca de suas próprias produções; e diários de pesquisa, para obter informações sobre a motivação dos aprendizes.

A análise dos dados foi feita através da triangulação dos instrumentos de pesquisa citados acima e da relação entre os dados obtidos sobre a motivação e as estratégias de aprendizagem utilizadas por Mariana ao escrever.

3. ANÁLISE DOS DADOS: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO

Autores como Selinker (1972), Baralo (1999), Cruz (2004) apontam o uso de estratégias de aprendizagem (EA) e a motivação como possíveis causas para a fossilização. Dessa maneira, essas características individuais podem ser responsáveis por avanços ou regressos na aprendizagem da língua estrangeira.

No primeiro semestre do quarto ano do curso em questão, a professora da disciplina de prática de redação estabeleceu algumas estratégias que os alunos deveriam utilizar para escrever, a saber: pesquisas na *internet* (planejamento) e leitura de textos sobre o assunto (planejamento). Anteriormente, Mariana não fazia uso desses tipos de estratégias e dentre as que foram apontadas por ela no inventário de EA aplicado no começo do quarto ano, apenas o uso do dicionário (planejamento) e da correção de erros (auto-avaliação) após a finalização da produção escrita foram verificados na sessão de auto-observação.

Mariana apontou alguns benefícios do uso de certas EsA, como a pesquisa na *internet*, por exemplo, que até o momento não era utilizada por ela, como pode ser observado no excerto:

(Excerto 01 – Sessão de auto-avaliação)

(Mariana) ajuda sim (+) porque (+) uma coisa é você pegar o que você sabia e escrever (+) agora não (+) você olha você busca (+) nossa ajuda muito sem dúvida (+) principalmente quando é um tema que você não sabe nada (+) quando você vai escrever

Foi considerado de grande importância o fato de que Mariana confirmou que continuará a utilizar as EsA anteriormente estabelecidas pela professora:

(Excerto 02 – Sessão de auto-avaliação)

(Mariana) vou (+) até no italiano agora eu faço isso (++) se eu tenho que escrever alguma coisa eu vou pesquisar sabe' principalmente quando é tema polêmico sabe' (+) pra você ter sua opinião então agora é muito mais fácil (+)

Esse fato corrobora a idéia de Oxford (1995) sobre como o ensino explícito de EA ajuda o aprendiz a usar novas estratégias, o que pode contribuir, assim, para o seu desempenho. Para isso é necessário que o professor esteja ciente sobre as estratégias utilizadas por cada indivíduo, o que nem sempre acontece. No entanto, segundo Brown (1987), professores podem ser treinados para reconhecer, ensinar e reforçar estratégias apropriadas, trabalhando, dessa maneira, com a individualidade de cada aprendiz.

Foi possível também fazer uma relação entre as novas estratégias utilizadas por Mariana e a sua motivação em relação à aprendizagem de língua inglesa e à sua atividade escrita, já que foi observado, através do questionário semi-estruturado e da sessão de auto-observação, que ela não possuía motivação para escrever em inglês e, segundo a aluna, isso se deve a três fatores: não gostar da língua em questão, "cansaço" dos estudos anteriores da língua e não se dedicar ao curso que foi sua primeira opção no vestibular. No entanto, durante toda a sessão de auto-avaliação, percebeu-se que grande parte da sua falta de motivação deve-se à sua relação com os professores da disciplina de prática de

redação, pois houve um desencontro entre o que a aluna esperava dos professores e aquilo que os professores ofereceram, gerando, assim, frustrações de sua expectativa.

Entretanto, apesar da falta de motivação da participante no primeiro e segundo ano da disciplina, o uso mais consciente e eficiente de EsA, resultado da ação de uma das professoras da disciplina de prática de redação, parece ter influenciado a motivação de Mariana para escrever em língua inglesa, tornando essa atividade mais fácil. Ou seja, o uso de novas estratégias no terceiro ano de oferecimento da disciplina parece ter contribuído para que a aluna reavaliasse sua motivação para aprender a língua inglesa. A própria aluna estabelece essa relação:

(Excerto 03 – Sessão de auto-avaliação)

(Mariana) agora no quarto ((terceiro ano da disciplina)) (+) assim não vou falar ah: eu adoro mas eu sento e falo ah eu vou escrever e vou fazer bem feito (+) não é mais aquela coisa que eu fazia ai que SACO (+) sabe' pelo menos agora (+) agora parece que depois que você aprende as estratégias você fala poxa é legal agora

Como possível consequência da mudança em sua motivação, Mariana continuou a usar as estratégias que não eram utilizadas por ela anteriormente, corroborando, desse modo, a idéia de Oxford (1985) de que a escolha de certas estratégias pode depender de características individuais como, por exemplo, a motivação. Dessa maneira, esses dois fatores podem se influenciar mutuamente.

Enfatiza-se aqui, então, a necessidade de conscientização do aprendiz não apenas sobre o uso das EsA, através do ensino das mesmas, mas também sobre a sua motivação. Dessa maneira, o aprendiz poderá assumir o controle e a responsabilidade sobre sua própria aprendizagem, aumentando, assim, seu papel ativo nesse processo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A guisa de fechamento, é possível dizer que o uso de EsA pode influenciar a motivação do indivíduo para aprender uma língua estrangeira, fazendo com que o mesmo assuma uma atitude positiva em relação ao processo de aprendizagem da língua estrangeira, contribuindo, desse modo, para o seu desenvolvimento interlíngüístico. No entanto, para a corroboração da relação entre motivação e EsA, seria necessário o acompanhamento da aluna por mais um semestre, o que não será possível devido a questões metodológicas da disciplina. Encaminhamos, portanto, essa questão a futuras pesquisas.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- BARALO, M., 1999, *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Avco Libros.
- BROWN, D. H., 1987, *Principles of Language Learning and Teaching*. 2º ed., New Jersey, Prentice Hall Regents.
- CRUZ, M. L. O. B., 2001, "Do dinamismo à fossilização", en *Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol*, tesis de doctorado, Campinas.
- CRUZ, M. L. O. B., 2004, *Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español*, Málaga, Asele.
- DÓRNEY, Z., 2005, *The Psychology of the Language Learner: individual differences in second language acquisition*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- O'MALLEY, J. M. y A. U. CHAMOT, 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University.
- OXFORD, R., 1985, "Second Language Learning Strategies: What the Research Has To Say", *Eric/CLL News Bulletin*.
- SELINKER, L., 1972, "Interlanguage", *IRAL*, 10, pp. 209-231.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EN TELETÁNDEM UNA PROPUESTA DESARROLLADA A DISTANCIA Y MEDIADA POR RECURSOS DE VIDEOCONFERENCIA

Ana Mariza Benedetti

Universidade Estadual Paulista, UNESP
Brasil

benedeti@ibilce.unesp.br

1. INTRODUCCIÓN

El rápido avance tecnológico en el ámbito de la información y comunicación experimentado en las últimas décadas ha impuesto profundas transformaciones en las prácticas educativas de nuestra sociedad. Estas transformaciones afectan tanto los modos y medios de generar, impartir y difundir los conocimientos como los recursos de apoyo al aprendizaje.

En la actualidad, modalidades de enseñanza tradicionales (enseñanza presencial) van dando paso a modalidades menos convencionales, como la educación *abierta y a distancia*, considerada innovadora por varios especialistas, puesto que permite mayor cobertura educativa frente a la carencia de espacios áulicos (Alatorre Rojo, 2006).

La educación a distancia y los recursos informáticos de comunicación a ella asociados han contribuido a expandir el aula para allende las fronteras físicas e imaginarias, acercando individuos de culturas diferentes y geográficamente distantes, implicándolos en un desarrollo humano más universal y cooperativo.

Así, el propósito de esta ponencia es divulgar una propuesta de enseñanza de idiomas desarrollada a distancia, en la que son utilizados recursos de teleconferencia: un enlace interactivo que soporta datos, voz e imagen. Tal propuesta, intitulada *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*, está pensada a alcanzar un doble objetivo: en lo pedagógico, se busca propiciar el encuentro virtual entre estudiantes universitarios extranjeros para que, a dúo, aprendan la lengua y la cultura uno de otro y, en lo científico, investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje en medios informáticos.

2. EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EN TELETÁNDEM

El modelo de aprendizaje adoptado en el proyecto es el de un *tándem*¹ desarrollado a distancia en el que, mediante el uso de computadoras equipadas con programas de mensaje instantáneo (*instant messaging*) y cámaras *web* con micrófono, se posibilita la práctica de los aspectos oral, escrito y visual de manera sincronizada. La herramienta electrónica utilizada en la propuesta es el *MSN Messenger 7.5* de Microsoft, de descarga gratis, que dispone de recursos que permiten al usuario efectuar interacciones en la lengua extranjera con su par, utilizando la voz, el texto (lectura/escritura) e imágenes de video en tiempo real.

El aprendizaje de lenguas en teletándem se caracteriza por ser un aprendizaje intercultural autónomo, desarrollado en parejas, y mediado por recursos de videoconferencia. En él los participantes desempeñan alternadamente los roles de **aprendiente** de una lengua extranjera y **enseñante** (tutor) de su lengua materna. Los miembros del par, aunque se encuentran separados física y geográficamente, pueden compartir el contexto físico uno de otro por medio de las imágenes ofrecidas por la cámara *web* instalada en cada computadora. Ambos se encuentran juntos en un tercer contexto, el virtual.

La interacción llevada a cabo en contexto teletándem se acerca mucho a la de una conversación natural. Si el equipamiento funciona bien, es posible oír las ideas, los modos de hablar, la pronunciación, además de poder ver los gestos de otra persona que se encuentre en cualquier lugar del planeta (Telles, 2006: 26). Otras habilidades propias del aprendizaje de lenguas, como la escritura y la lectura, quedan garantizadas con el uso simultáneo del cuadro de comunicaciones (*Chat*) y el intercambio de archivos.

El abordaje pedagógico de teletándem se basa en el aprendizaje **colaborativo** o **cooperativo**, en el que dos o más individuos trabajan juntos de manera equilibrada para generar nuevas ideas y nuevos conocimientos (Piaget, 1990). En esta modalidad de aprendizaje cada integrante del grupo es responsable de su aprendizaje y del de los demás, creándose una atmósfera de ayuda mutua que hace la tarea de aprender y de enseñar, en el caso de teletándem, más productiva, alcanzándose así mayores logros y satisfacción individual y colectiva.

Además, en el aprendizaje colaborativo se dan las dos nociones claves de la teoría vygotskiana: el aprendizaje dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el *scaffolding* (andamiaje)² (Vygotsky, 1998), puesto que durante la ejecución de la tarea los miembros del par teletándem, al alternar los roles de

¹ Método de aprendizaje abierto en el que colaboran dos personas de lenguas maternas distintas para ayudarse mutuamente a mejorar los conocimientos del idioma que aprenden, saber más sobre la otra persona y su cultura e intercambiar informaciones de naturaleza diversa (Benedetti, 2006a).

² Apoyo cognitivo dado a un aprendiz menos capaz de realizar una tarea individualmente, por un compañero más competente o por el profesor.

aprendiente y de tutor (enseñante), ayudan a incrementar la lengua el uno al otro.

Para que el aprendizaje se dé de forma equilibrada en el ejercicio de teletándem, es necesaria la observancia de al menos cuatro principios:

- a) **reciprocidad**, los miembros del par deben contribuir en la misma medida al trabajo conjunto y beneficiarse de igual forma de esa colaboración (Brammerts, 1996);
- b) **autonomía**, cada participante es responsable de su propio aprendizaje y determina qué quiere aprender y cómo hacerlo,
- c) **bilingüismo**, cada participante debe comprometerse a usar la lengua extranjera y la materna en proporciones iguales, sin mezclarlas (Little *et al.*, 1999);
- d) **isonomía** (Benedetti, 2006b), la pareja debe gozar de las mismas condiciones de operacionalidad y tener una agenda común.

El aprendizaje de lenguas en teletándem se organiza por encuentros o citas *on line* de dos horas seguidas (una hora para cada lengua) o dos encuentros de una hora en diferentes días de la semana. Cada sesión (hora de práctica de determinada lengua) está pensada de forma a dedicar la mayor parte del tiempo para la interacción libre (30 minutos) en la que la pareja habla sobre un tema previamente acordado, seguido de comentarios sobre las faltas cometidas (*feedback*) y reflexión sobre la lengua (20 minutos), culminando con una evaluación de la sesión y negociación de futuras tareas (10 minutos).

En el sistema teletándem también actúan profesores mediadores cuya función es acompañar el proceso, ofreciendo ayuda o solucionando problemas de orden pedagógico, lingüístico y operacional.

3. LA INVESTIGACIÓN EN CONTEXTO TELETÁNDEM

El proyecto, además de proponer un modelo innovador para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, también se ocupa de investigar estos procesos en el "ciberespacio". Son tres los grandes ejes de investigación:

- e) estudiar el funcionamiento de aplicativos de mensajería instantánea como herramienta pedagógica para la enseñanza de idiomas;
- f) describir cómo se dan la interacción y el aprendizaje en ambiente virtual;
- g) postular requisitos para la formación del profesorado que irá a actuar en los medios digitales.

Para alcanzar tales objetivos se cuenta con un conjunto de datos generados por las parejas interactuantes, los mediadores y los propios investigadores. Como instrumentos de compilación de datos son utilizados cuestionarios, grabaciones de interacciones *on line*, diarios de interacción y mediación, autobiografías, entrevistas, apuntes, evaluaciones y auto-evaluaciones. Los datos generados por estos instrumentos investigativos alimentan un conjunto de estudios de iniciación científica, de maestría y de doctorado, todos vinculados a los tres ejes de investigación antes mencionados.

4. PAREJAS TELETÁNDEM PORTUGUÉS/ESPAÑOL

Desde su implantación, abril de 2006, se viene intentando firmar acuerdos con instituciones extranjeras que ofrecen enseñanza de portugués en sus centros, con el fin de que éstas indiquen interesados.³

Los primeros acuerdos semioficiales se establecieron con un instituto superior de profesorado de la ciudad de Corrientes (Argentina) y un centro de lenguas extranjeras de España. Fueron formadas seis parejas portugués/español, cinco de ellas con la participación de estudiantes argentinas y una envolviendo una mexicana residente en España. Las seis participantes brasileñas eran alumnas de lengua española del curso de Letras de la UNESP.

Según resultados de dos evaluaciones –una realizada después de aplicarse un cuestionario a las participantes brasileñas en agosto de 2006 y otra en diciembre, publicada en la tercera edición de *Teletandem News*–,⁴ las prácticas interactivas entre los pares portugués/español han presentado un desarrollo muy particular.

Por un lado, se ha observado una gran implicación de las participantes brasileñas en la realización de las interacciones, demostrada mediante relatos de haber alcanzado objetivos de aprendizaje significativo de la lengua, de haber podido crear con su par un clima de colaboración y amistad y de haber agregado a su “intercultural” una serie de valores antes desconocidos.

Por otro lado, en base a la observación del conjunto de interacciones y diarios almacenados en el banco de datos, se verificó el cumplimiento sólo parcial de las orientaciones propuestas para la realización de teletándem, tanto en lo que respecta a la regularidad de las sesiones (falta a las citas) y observancia de las partes que la componen (poca realización de *feedback*), como en lo referente al uso de los recursos del Messenger (sobreuso del *chat*). Tal estado se debió a la desigualdad de condiciones operacionales y de agenda observada entre los miembros del par teletándem (Benedetti *et al.*, 2006: 2).

³ Se requiere del participante el tener acceso a una computadora equipada con línea ADSL, conexión a Internet, aplicativo *MNS Messenger* y cámara *web* con micrófono.

⁴ Publicación trimestral en la que se informan las actividades de los miembros del grupo de investigación.

5. OTRAS CONSIDERACIONES

Pese a los problemas técnicos observados en la primera etapa de implantación del proyecto *Teletandem Brasil*, el grupo de investigadores valora muy positivamente los resultados observados hasta el momento, al verificar los inúmeros beneficios que los recursos digitales de comunicación pueden aportar al aprendizaje de lenguas.

El factor motivador y el papel que juegan las nuevas tecnologías en la implementación de modalidades de aprendizaje más volcadas a atender demandas educacionales contemporáneas refuerzan la urgente necesidad de renovación de las prácticas pedagógicas en los ambientes áulicos. Una renovación que debe necesariamente dar atención a las necesidades de los alumnos en el seno de una sociedad de la información, otorgándoles más autonomía e incitándoles a trabajar de manera colaborativa para alcanzar objetivos comunes.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ALATORRE ROJO, E. P., 2006, "La audioconferencia, un apoyo para el aprendizaje", *La Tarea. Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*, en: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu12/alator12.htm> [consulta marzo de 2007].
- BENEDETTI, A. M., 2006a, "Teletándem Brasil: aprendizaje e investigación", Ponencia, *IV Congresso Brasileiro de Hispanistas*, Río de Janeiro.
- BENEDETTI, A. M., 2006b, "A Global Experience in Foreign Language Education: The Case of Portuguese and Spanish Languages", Ponencia, *Midwest Modern Language Association*, Chicago.
- BENEDETTI, A. M. *et al*, 2006, "O primeiro ano do projeto Teletandem Brasil", *Teletandem News*, 1, 3, pp. 1-3, en http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_1_n_3.pdf
- BRAMMERST, H., 1996, "Language learning in tandem using the Internet", en M. WARSCHAUER (org.), *Telecollaboration in foreign learning*, Manoa, University of Hawaii, pp. 121-130.
- LITTLE, D. *et al*, 1999, "Evaluating tandem learning by e-mail. Report on a bilateral project", *CLCS occasional paper*, 55. Dublin, Trinity College, p. 55.
- PIAGET, J., 1990, *Epistemología Genética*, San Pablo, Martins Fontes.
- VYGOSTKY, L. S., 1998, *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, San Pablo, Martins Fontes.
- TELLES, J. A., 2006, *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos* (proyecto), en <http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=16> [consulta marzo de 2007].

LA PROBLEMÁTICA DE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS ALGUNAS REFLEXIONES A PARTIR DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Flavia Benforte

lully_fb@yahoo.com.ar

Mariela Loner

maruloner@hotmail.com

Romina Mangini

romina_mangini@ciudad.com.ar

Becarias del Programa "Elegir la Docencia", tutora Prof. Victoria Orce
Profesorado en Inglés, IESLV Juan Ramón Fernández
Argentina

En el marco del programa Elegir la Docencia, el grupo de becarias de las cohortes 2004 y 2005, estudiantes del profesorado de inglés, hemos estado trabajando con la tutoría de la Prof. Victoria Orce, en la elaboración y puesta en marcha de un proyecto de investigación que tuvo como principal objetivo la realización de una indagación diagnóstica acerca de la problemática de la violencia en las escuelas. Ésta se elabora sobre la base de diversos materiales bibliográficos y los datos obtenidos de 54 encuestas realizadas a docentes del nivel medio de la escuela secundaria, Polimodal y tercer ciclo de la EGB de la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires y estudiantes de profesorado que ya están ejerciendo en estos niveles.

La encuesta consta de una primera parte que tiene como objetivo la recolección de datos de base de los entrevistados: edad, antigüedad en la docencia, tipo de escuela en la que trabaja, etc. La segunda parte consta de preguntas abiertas que apuntan a recabar información a fin de conocer qué opinan estos docentes y estudiantes sobre el tema en cuestión, conocer sus experiencias, cuáles consideran que son las causas, características de las personas violentas y posibles soluciones.

El análisis de las respuestas no se realiza sólo desde el punto de vista cuantitativo, sino también desde lo cualitativo. De esta manera, aquellas respuestas que parecen desestimables por representar un porcentaje ínfimo han sido consideradas de importancia justamente por dar cuenta de una variable o una opinión diferente de aquellas expresadas por la media.

Del mismo modo, no es nuestro propósito acotar el tema a los criterios utilizados para clasificar las respuestas dado que los mismos no son exhaustivos sino que simplemente reflejan los datos obtenidos y no se descarta la posibilidad de que existan otras ideas no consignadas en las encuestas relevadas.

ANÁLISIS

Se presentan, a continuación, algunas conclusiones preliminares.

La totalidad de los encuestados considera que hubo un incremento en la violencia en la escuela. Con respecto a las manifestaciones de la misma, la mayoría destaca la violencia verbal como la forma de violencia más frecuente, seguida de la violencia física. Los encuestados señalan los siguientes ejemplos de violencia verbal: burlas, contestaciones, sarcasmo, falta de respeto hacia profesores y compañeros, expresiones denigrantes, apodos y demás fenómenos que, según Moreno Olmedilla (1998), no pueden considerarse propiamente como violentos, sino más bien como comportamientos antisociales que el autor ubica dentro de tres grandes categorías: interrupción en las aulas, problemas de disciplina (conflictos entre profesores y alumnos) y maltrato entre compañeros ("bulling"). Una docente del tercer ciclo de la EGB de Villa de Mayo, provincia de Buenos Aires, señaló: "Se dicen cosas que los lastiman como 'tenés las zapatillas rotas', 'pantalón roto' y, el problema, es la forma en que lo dicen; una chica pasa al pizarrón, se equivoca en algo y enseguida salta uno que le dice 'buuuurra'".

En ciertos casos las violencias verbal y física se encuentran ligadas y exceden el ámbito escolar. Muchas de las agresiones verbales que tienen lugar en la escuela desencadenan en agresión física en la calle como lo expresa una docente que trabaja hace más de 20 años en una escuela media en José C. Paz, y en otra técnica, en Garín: "[...] la violencia se manifiesta constantemente y, por sobre todo, verbalmente entre los alumnos -especialmente entre las mujeres; insultos denigrantes, de connotación sexual, etc.- y, en menor medida, hacia los docentes. Los chicos están muy resentidos, muy faltos de afecto y te lo demuestran -'¿Y usted qué sabe?', '¿Usted qué se mete?'-. Y lo que no llega a las manos dentro de la institución se termina afuera, en la calle -mujeres y varones. Van armados al colegio; navajas, cuchillos y revólveres son muy comunes de tanto en tanto".

Es interesante mencionar una idea que aparece en una de las encuestas que establece que, entre adultos, predomina la violencia verbal pero, entre alumnos, la violencia física. Aproximadamente el 5% del universo encuestado consideran que la violencia se manifiesta durante la puesta de límites y otro mismo porcentaje opina que se da mediante la ridiculización o insultos por medio de Internet. En el caso de la puesta de límites, las encuestas no postulan que éstos sean un acto de violencia en sí, sino que establecen que la violencia se manifiesta al querer establecer dichas pautas. Y, sólo tres entrevistados tienen en cuenta el papel que pueden ejercer las autoridades escolares como generadoras de violencia en la escuela. Se mencio-

nan, como ejemplos, el abuso de autoridad, las agresiones entre profesores y de profesores hacia los alumnos.

El mayor porcentaje de encuestados considera que las causas de la violencia en la escuela son sociales. Algunos, incluso, postulan que dicha violencia es un reflejo de la misma violencia que existe en la sociedad, y que está relacionada con la pérdida de valores dentro de ella: desvalorización de la cultura, del trabajo y desprestigio de la tarea docente.

Es importante destacar que los encuestados, en su mayoría, ponen en evidencia una multicausalidad de factores y algunos aclaran que no se puede hablar de cuestiones sociales aisladas. Y, una gran cantidad también coincide en que los medios de comunicación y los juegos de computadora tienen una considerable incidencia en los actos de violencia en las escuelas.

Las causas económicas y culturales figuran en un tercer lugar. La crisis económica del país y la caída de la clase media se presentan como ejemplo de causas económicas. En una de las encuestas se menciona que el trabajo dignifica al hombre; el hecho de que los padres de estos alumnos no tengan empleo fijo hace entrar a muchos en un círculo vicioso al pensar que ellos tampoco lo conseguirán, que no vale la pena estudiar y que a la escuela se va para “estar”.

El 10% de los entrevistados piensa que existen causas psicológicas relacionadas con los actos de violencia en la escuela. Un encuestado considera que si éstas fueran percibidas, se podrían tratar. Un 8% considera que las causas provienen de la misma institución escolar que no establece límites y pautas disciplinarias a tiempo, ni plantea soluciones adecuadas según cada situación. Se menciona, también, que la disminución en la matrícula de las escuelas privadas hace que se pasen por alto medidas disciplinarias con el fin de conservar al alumno. Y se considera, por otra parte, que hay una pérdida del respeto por el prójimo como valor primordial para la convivencia.

Por último, se observa que muy pocos consideran que la violencia en la escuela está relacionada con cuestiones políticas; en tal caso, se hace mención al “sistema político-educativo” que prefiere que el chico problemático –aquél no duraba mucho tiempo en la escuela porque se le podía negar la permanencia por medio del sistema de amonestaciones– esté dentro de la escuela y no en la calle, ni mucho menos buscando trabajo y engrosando la lista de desocupados al no encontrarlo.

En cuanto a las características predominantes que los encuestados asocian con una persona violenta, la mayoría responde que ésta es agresiva, seguido por, líder negativo, intolerante y autoritario, y aquella que presenta cierta incapacidad para expresarse y reflexionar. En menor medida, también se encontraron referencias al origen social y/o familiar. Sólo una docente opinó que: “ninguna en especial ya que no me parece que haya que encontrar estereotipos que lleven a realizar nefastas estigmatizaciones”. Lo que encontramos sorprendente fue que, más allá de las características con mayor porcentaje, hubo gran diversidad en las respuestas de

forma tal que la definición de “persona violenta” cubre una gama muy amplia de características como: insegura, chusma, “con tono de voz fuerte”, frustrada, inquieta, “con humor cambiante”, etc. Esto parecería indicar que “violento” podría ser, sencillamente, casi cualquier alumno –y, ciertamente cualquiera de nosotros. Esto nos lleva a reflexionar sobre el grado de omnisciencia que sentimos los adultos para determinar, por ejemplo, quién clasifica como “violento” y quién no. O bien, como menciona Eloísa Bordoli, sobre ciertas perspectivas discursivas que parten de la premisa de que *hay individuos desajustados que se deben corregir o aislar del medio en el que se hallan –escuela o liceo– porque ejercen una influencia negativa sobre el resto* (Bordoli, 2005: 9), olvidándonos de que la tarea docente presenta numerosos obstáculos cotidianos característicos de la convivencia y del proceso de socialización en el acto de enseñanza.

Por último, quisiéramos hacer mención a algunas de las opiniones vertidas por los docentes encuestados acerca de las posibles soluciones frente a los actos de violencia en la escuela. Básicamente hemos podido encontrar dos grandes agrupamientos:

- Referencias a la necesidad de trabajar en grupos de docentes, directivos y/o padres, mediante la realización de talleres de intercambio, reflexión y capacitación, y,
- Referencias al trabajo con los alumnos violentos, ya sea a través del diálogo, la escucha y/o el tratamiento dentro o fuera de la institución, o a través del castigo, la sanción o el establecimiento de medidas disciplinarias más severas.

El análisis de estos datos excede el marco de presentación de esta ponencia, aunque en una primera instancia, podemos conjeturar que lo que se evidencia es la necesidad de contar con espacios de capacitación para enfrentar estas situaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMOWSKI, A., 2005, “La violencia escolar en los diarios” en *Violencia, medios y miedos*, Col. Ensayos y Experiencias, 58, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- BORDOLI, E., 2005, “Violencia y anomia en las instituciones educativas. Algunas reflexiones desde la pedagogía”, *Revista Encuentro Pedagógico*, Montevideo, Universidad de la República.
- KAPLAN, C. y otros., 2005, “Los sentidos de las violencias en la escuela: un debate necesario previo a la definición de políticas y acciones”, en *Violencia, medios y miedos*, Col. Ensayos y Experiencias, 58, Buenos Aires, Novedades Educativas
- MORENO OLMEDILLA, J. M., 1998, “Comportamiento antisocial en los centros escolares. Una visión desde Europa”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, OEI.
- SANCHEZ, M., 2005, “Los puntos de vista de docentes y alumnos sobre la violencia escolar”, en *Violencia, medios y miedos*, Col. Ensayos y Experiencias, 58, Buenos Aires, Novedades Educativas.

ZERBINO, M., 2005, "¿Existe la violencia escolar?", Presentación, Jornada *Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas*, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación / Universidad de San Martín, Buenos Aires.

ALGO MÁS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA DE LOS CLÍTICOS A APRENDICES LUSOHABLANTES

Virginia Bertolotti

Universidad de la República
Uruguay
bertolot@montevideo.com.uy

Maria José Gomes

Universidad de la República
Uruguay
majogom@hotmail.com

0. INTRODUCCIÓN

Presentaremos los resultados del análisis del conocimiento y uso de los clíticos en dos grupos de estudiantes de nivel inicial (A2, MRE). Estos grupos tomaron un curso de español de 60 horas dictado en inmersión con un enfoque comunicativo, organizado en torno a ejes temáticos y a información cultural, puntos estos de partida para la sistematización de realizaciones lingüísticas.

Ambos grupos se formaron con estudiantes iniciales absolutos,¹ tuvieron a las mismas dos profesoras y cumplieron exactamente el mismo “programa”. En ambos casos se trataba de adultos universitarios brasileños. Sus actividades en clase solo se diferenciaron en que en uno de los grupos se trabajó sobre la gramática de los clíticos (en adelante grupo-E o grupo-Enseñado, compuesto por 11 alumnos) y en el otro no (en adelante grupo-T, o grupo-Testigo, compuesto por 12 alumnos).

El objetivo del “experimento” fue intentar ponderar el peso de la reflexión explícita y el de la inmersión. En un trabajo anterior (Bertolotti y Gomes, 2006) nos habíamos planteado la necesidad de controlar esta variable para darle firmeza a nuestras conclusiones sobre la pertinencia de la reflexión explícita en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente cuando se trabaja con adultos y con lenguas tan cercanas como el español y el portugués.

¹ En una discusión cuya reproducción excede los límites de este trabajo consideramos impertinente el dictado de cursos para brasileños cuyo punto de llegada sea el nivel A1. De ahí que los debutantes absolutos, luego del aprovechamiento adecuado del curso en cuestión, sean certificados como de nivel A2.

Se les aplicó a ambos grupos una prueba, se analizó una redacción y se grabaron, además, producciones orales en situación “espontánea” de clase, que por razones de espacio no analizaremos en esta ocasión.

1. LA CUESTIÓN BAJO ANÁLISIS

El uso inadecuado de los clíticos por parte de hablantes nativos de portugués, como ya señalamos en (Bertolotti y Gomes, 2006) es uno de los aspectos que dan un tono “abrasilerado” al español de nuestros alumnos sin ser, en general, centralmente considerado como un error o una forma agramatical. Mostramos allí que de la comparación de los inventarios de los clíticos o pronombres personales átonos en portugués y en español no surgen diferencias sustanciales, tal como puede verse en los cuadros 1 y 2.

NO REFLEXIVO		REFLEXIVO
directo	indirecto	
ME		
TE		
LO	LE (SE)	SE
LA		
NOS		
OS		
LOS	LES (SE)	SE
LAS		

Cuadro 1. Los pronombres personales átonos en el español

NO REFLEXIVO		REFLEXIVO
directo	indirecto	
ME		
TE		
O	LHE	SE
A		
NOS		
VOS		
OS	LHES	SE
AS		

Cuadro 2. Los pronombres personales átonos en portugués

Sin embargo, la gramática² de estas formas es diferente. La descripción de su comportamiento en el portugués de Brasil (cf., por ejemplo, Castilho, 1992 o Groppi, 1997) nos permite identificar, entre otros, tres aspectos en los que estas formas se distinguen de las del español, a saber:

- a) la manifestación de los objetos a través de formas tónicas –y no de átonas-: *yo lo vi* (español) vs. *eu vi ele* (port.);
- b) la no obligatoriedad del uso de clíticos: (*le di el libro?* Ø *di el libro* (esp.) vs. Ø *di o livro* (port.) y
- c) su colocación (*le vengo diciendo* (esp.) vs. *venho lhe dizendo* (port.).

En el grupo-E se presentaron estos tres aspectos de la gramática de los clíticos señalados arriba, en diferentes oportunidades.

2. LOS DATOS

El análisis de las redacciones realizadas en ocasión de la evaluación final, instancia de mayor control por parte de los estudiantes, muestra 94 contextos en los cuales en español debieran usarse clíticos (34 en el grupo-E, 60 en el grupo-T).

En el cuadro 3 se presenta la cuantificación de los usos desviados discriminados por fenómenos y por grupo.³

FENÓMENO	Nº DE ERRORES		PORCENTAJE	
	Grupo-E	Grupo-T	Grupo-E	Grupo-T
Forma tónica por forma átona	0	0	0	0
Ausencia de clítico	2	0	5.8%	0
Colocación incorrecta del clítico	0	3	0	5.0%

Cuadro 3. Lengua escrita. Errores discriminados por fenómeno y por grupo

El segundo de los instrumentos utilizados, la prueba, se componía de tres ejercicios, uno de sustitución de sintagmas nominales por pronombres, para medir el conocimiento del inventario y el de la colocación; otro de llenado de espacios con el objetivo de estimar el grado de conocimiento de la obligatoriedad y un tercero en el cual se ofrecían frases cuya traducción correcta al español suponía un conocimiento acabado de los tres fenómenos bajo evaluación. Esta prueba fue realizada por 10 alumnos del grupo-E y 11 del grupo-T.

El análisis de la prueba arroja los siguientes índices de conocimiento, presentados en el cuadro 4. El grupo-E cometió 79 errores en la totalidad de la prueba, en tanto que el grupo-T cometió 97 errores. Los porcentajes son el

² Tampoco con su pragmática, pero no es aquí el tema en cuestión.

³ El promedio de calificación de las composiciones de los estudiantes del grupo-E fue de 5.2 /10, el obtenido por los estudiantes del grupo-T fue de 6.9/10.

resultado de ponderar el número de errores sobre el puntaje total de cada uno de los ejercicios.

EJERCICIO	Nº ERRORES		PORCENTAJE	
	Grupo-E	Grupo-T	Grupo-E	Grupo-T
Sustitución	9	11	22.5%	25%
Completar	33	41	47%	53%
Traducción	37	45	47%	50%
Total	79	97		

Cuadro 4. Errores discriminados por ejercicio y por grupo

En el cuadro 5 presentamos los errores discriminados según los fenómenos que consideramos en la evaluación de la prueba final.

FENÓMENO	Nº ERRORES		PORCENTAJE	
	Grupo-E	Grupo-T	Grupo-E	Grupo-T
Forma tónica por forma átona	6	7	7.5%	7.2%
Ausencia del clítico	39	39	49%	40%
Colocación incorrecta del clítico	11	16	13.9%	16.4%
Otros	23	35	29%	36%

Cuadro 5. Errores discriminados por fenómeno y por grupo

3. LA INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Con respecto al uso de formas tónicas por formas átonas, podemos decir que no aparecen en las redacciones y que se presentan en la prueba sin diferencia significativa entre los grupos.

Sorprendentemente hay más ausencias de clíticos en el grupo-E, tanto en la composición como en la prueba.

En cuanto a la colocación errónea de los clíticos la cantidad de errores es algo menor en el grupo-E, así como también es menor la cantidad de errores en otros aspectos del uso de los clíticos, no estudiados aquí.

4. CONSIDERACIONES FINALES

En cuanto al peso de la enseñanza explícita, los resultados obtenidos nos permiten afirmar que el grupo-E presenta en general un mayor conocimiento de la gramática de los clíticos que el grupo-T. Sin embargo las diferencias de resulta-

dos, como ya comentamos, son leves. En este sentido, debe tenerse en cuenta que el grupo-T obtuvo mayores logros globales en el curso. Es decir, a pesar de ser “peores alumnos”, los estudiantes del grupo-E tuvieron, en general en el tema que nos ocupa, mejores resultados que sus pares del grupo no “enseñado”.

En nuestro trabajo anterior hacíamos referencia a un trabajo de investigación realizado por Neide Maia González (1994) en el cual se sostiene la tesis de que el portugués de Brasil afecta fuertemente la captación de los datos del *input* influyendo en la adquisición del español. Los datos presentados en Bertolotti y Gomes nos llevaron a relativizar esta “insensibilidad a los datos del *input*”, y a preguntarnos sobre el peso de la inmersión. En este sentido, el “experimento” realizado evidencia su relevancia en el aprendizaje. Los alumnos no enseñados⁴ demuestran un conocimiento menor, no desconocimiento. Podríamos afirmar entonces que la así llamada “insensibilidad a los datos del *input*” puede entenderse en realidad como “ausencia de datos del *input*”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERTOLOTTI, V., 2000, “El lugar de lo gramatical en un enfoque comunicativo. La enseñanza de español a brasileños”, B. GABBIANI (org.), *Español para hablantes de portugués*, ELSE, 3, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. pp. 29-33.
- BERTOLOTTI, V. y M. J. GOMES, 2006, “La gramática de los clíticos del español y su adquisición por parte de aprendices lusohablantes”, en *Actas del IV Congreso de Hispanistas* (en prensa).
- CASTILHO, A., 1992, “O Português do Brasil” en R. ILARI, *Lingüística Românica*, San Pablo, Atica.
- GONZÁLEZ, N. M. 1994, “Cadê o pronome – O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos”, Tesis de doctorado en Lingüística, Universidade de São Paulo.
- GROPPI, M., 1997, “Um caminho para o estudo dos pronomes”, *Filología e Lingüística Portuguesa*, 1, pp. 121-149.
- TEYSSIER, P., [1975] 1992, *Manuel de langue portugaise Portugal-Brésil*, París, Klincksieck.

⁴ Este grupo-T tuvo, a diferencia del E más oportunidades de comunicarse en español fuera de la clase ya que sus integrantes no compartían, por ejemplo, un mismo alojamiento.

ENSEÑAR LITERATURA, CONCEBIR CULTURA EN LA ENSEÑANZA DE PORTUGUÉS A HABLANTES DE OTRAS LENGUAS

Aparecida Regina Borges Sellan

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP
Brasil

borges@uol.com.br

Este estudio se dirige al área de enseñanza del portugués, modalidad brasileña, a hablantes de otras lenguas. Su objetivo es presentar una reflexión cuyo enfoque se relaciona con los aspectos culturales, circunscriptos al ámbito de la literatura, conocimientos que son considerados necesarios para la formación de profesionales con actuación en el área. Se justifica este estudio al considerar que la literatura refleja las creencias generales y específicas de un determinado grupo social, según un modelo mental de mundos posibles, proyectado por el marco de cogniciones sociales de la época y del contexto representado. Estas representaciones traen marcas culturales implícitas, cuya evidencia permite manifestar discursos fundadores relativos a las raíces históricas de una nación. Se podría tratar la cultura por diversos aspectos –históricos, políticos, económicos, educacionales, entre otros– constituyendo los discursos que los formalizan; sin embargo, aquellos relacionados a la cultura, a partir de discursos de la literatura, son considerados, en esta comunicación, los más sobresalientes. Tratándose del territorio brasileño, se cree que la literatura tiene un papel preponderante en la explicación de las raíces históricas que justifican el modo de ser de su pueblo en esta contemporaneidad. Partimos del supuesto de que las actitudes, los comportamientos, los valores manifestados, actualmente, en gran parte del pueblo brasileño, son debido a influencias de acontecimientos del pasado. Si consideramos principalmente el período relativo a la primera mitad del siglo XX, tenemos en el territorio brasileño transformaciones que, de forma acentuada, dan lugar a una expansión de los centros urbanos, alterando, sobre todo, el eje Río-San Pablo-Minas Gerais. Esta alteración hace posible que otros estados brasileños se destaquen tanto en el escenario político como en el económico y cultural, como ocurre con algunos estados del noreste, centroeste y sur. En el ámbito sociopolítico, tenemos el fin de la política “café con leche” y del “coronelismo”, la decadencia de los barones del café y, consecuentemente, en el escenario económico, el cambio de su fuente de capital, que da inicio a la instalación del proceso de industrialización y urbanización. Estos hechos causan un intenso proceso migratorio, principalmente hacia San Pablo.

Con este movimiento surgen nuevas realidades: económica, social y cultural. Entre los innúmeros discursos que reconstruyen lingüísticamente este período así como en otros de la historia brasileña, el de la literatura ofrece un prisma diferenciado, en la medida en que es capaz de, metafóricamente, situar determinados grupos como representación microcósmica de la sociedad de la época, cuyos reflejos culturales son todavía formas de reconocimiento de la identidad del brasileño.

Así, en un ámbito en el que una de las cuestiones claves sea la posibilidad de *la divulgación y el intercambio de las diferentes prácticas y culturas de formación de profesionales en lengua extranjeras*, se considera oportuno investigar el papel de la literatura como forma de conocimiento y la preparación de tales profesionales. Se considera oportuno, igualmente, que el texto literario y su discurso sean objeto de enseñanza a los alumnos extranjeros. Esta investigación es importante, ya que no se concibe la posibilidad de desvincular, en sentido amplio ni estricto, lengua de literatura o, aun, lengua de literatura y de cultura. En este sentido se sabe que la producción literaria en el Brasil tiene características peculiares en relación a los países fronterizos, no sólo por las tendencias promovidas por los diferentes periodos representados, sino también por los temas desarrollados bajo el timbre del regionalismo, justificado por la gran extensión territorial y por actitudes político-culturales desencadenadas, claramente, en dos momentos de la historia brasileña: el período posterior al 7 de septiembre de 1822, con la proclamación de la Independencia del Brasil y, por coincidencia, cien años después -1922- el período Pos Semana de Arte Moderno y los movimientos que se sucedieron. El primero busca desarrollar un proyecto nacionalista con el objetivo de crear una atmósfera político-socio-cultural, formada por un espíritu nacionalista, lo que da lugar a los primeros pasos del Regionalismo -el romántico- como forma de delimitar e identificar no solamente la territorialidad brasileña, como su variedad étnica. Entre tantos escritores del período, destacamos a José de Alentar, que representó las diferentes regiones geográficas brasileñas y por consiguiente a su gente, inclusive al indígena.

El segundo puede ser considerado hasta más artístico que político-social. A partir de premisas nacionalistas y regionalistas heredadas del romanticismo, los modernistas propusieron desarrollar un proyecto de valorización de las "cosas del Brasil tipo exportación", como forma de no permanecer más en la posición de consumidor de que todo lo que venía de afuera, ora de Europa -Francia declaradamente, no solamente la lengua, sino el modelo cultural que moldeó hábitos, costumbres, actitudes y comportamientos de la sociedad de la época, especialmente en Río de Janeiro, en aquel entonces- ora de países norteamericanos.

Una de las propuestas de la intelectualidad del Pos 22 era provocar un cambio social y político, de tal forma que este cambio no solamente tuviera como base la lengua portuguesa, en una modalidad en la que se torne evidente la distancia entre el "hablar portugués brasileño" y el "hablar portugués europeo",

así como mostrar que el pueblo brasileño, por medio de la lengua en su uso efectivo, como producto de la creación social, creaba una identidad tan propia que ese hablante es reconocido, identificado, como brasileño. Los modernistas, al proponer la "lengua sin arcaísmos, sin erudición. Natural y neológica. Como hablamos. Como somos" (Manifiesto Pau-Brasil), deseaban que esos cambios se extendieran también a lo político y a lo social. Escritores como Mário de Andrade y Oswald de Andrade, unidos a los grupos de la Antropofagia y del Verde-amarelismo, se esforzaron por desarrollar temas referentes a la noción de nacionalismo, ya sea por experimentación con la lengua, ya por la valorización de la memoria nacional, o por el estudio de las raíces étnicas y culturales. Según Da Costa (1992: 19), era la búsqueda de una "entidad nacional", o aun de una "conciencia nacional".

La Semana de Arte Moderno es responsable por una prescripción tanto del área temática para la producción literaria como del uso de la lengua. Las áreas temáticas están relacionadas con ideologías nacionalistas, en la búsqueda consciente y sistemática de pensar la "brasileidad", de reflejar la realidad brasileña. Tales temáticas privilegian los regionalismos en la pura intención de construir un panel con valores nacionales, en oposición al contexto europeo.

Con relación a la literatura, se considera que su discurso puede ser entendido como aquél que representa una entre las demás prácticas sociales. Bakhtin (1978) propone que el estatuto social de la literatura se defina precisamente por el carácter de su práctica que le asegura un espacio en la sociedad, por la conformación discursiva de ideologías. Altamirano y Sarlo (1993) enuncian el hecho literario como una forma ideológica, pues es un sujeto social que lo produce, al trabajar con los objetos ideológicos de un discurso sobre la realidad; es, también, un sujeto social que refleja lo social en la literatura como resultado de su actividad en interacción con las ideologías.

Con relación al Brasil, un ejemplo está en el romanticismo-regionalista de José de Alencar, el modernismo poético de Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, entre otros, y la prosa regionalista de Euclides da Cunha, que retrata los "sertões" (regiones inhóspitas); de José Lins do Rego, que representa ascensión y caída de la economía de los ingenios en una transición para la instalación de fábricas en el nordeste; Érico Veríssimo, con su ojo de historiador y literato buscó "construir" la historia del gaucho en Río Grande del Sur; de Jorge Amado, creador de personajes-tipo reveladores de las varias camadas sociales de la región de Bahía, principalmente los coroneles y los "medallones" que les debían obediencia, de acuerdo con una política económica debida al cacao; de Monteiro Lobato, que ubica al "caboclo caipira" del interior de San Pablo, en plena crisis de la economía cafetera.

Ante este escenario, en relación a la cultura, Silveira, desde 1998 hasta 2006, ha presentado trabajos relativos a la identidad cultural en el Brasil como unidad y como la diversidad multifacética que puebla el país. Consideramos que la cul-

tura es un factor que vuelve al hombre especial dentro del contexto de los seres vivos. Por el uso de la lengua participa de prácticas que le permiten establecer creencias y diversos o coincidentes puntos de vista sobre las mismas cosas. La lengua, por este prisma, es considerada parte de la cultura; parte tan decisiva que la cultura se amolda a la lengua.

Así, las concepciones aquí presentadas permiten concluir:

- 1) la importancia de la literatura como objeto de enseñanza-aprendizaje para alumnos extranjeros;
- 2) la importancia de los aspectos culturales revelados por el texto literario en este proceso de enseñanza;
- 3) la necesidad de que el profesor de lengua portuguesa para hablantes de otras lenguas tenga conocimientos relativos a la literatura brasileña, como forma de comprender-explicar aspectos relativos a la cultura del brasileño.

Se concluye que cuando el profesor ofrece adecuadamente conocimientos literarios y culturales de la lengua a los aprendices, les da la posibilidad de una interacción más eficaz y una conciencia de su propia literatura y cultura.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTAMIRANO, C. y B. SARLO, 1993, *Literatura/Sociedad*, 2º ed., Buenos Aires, Edicial.
- BAKHTIN, M., 1978, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.
- DA COSTA, M. M. *et al.*, 1982, *Estudos sobre o Modernismo*, Curitiba, Criar.
- SILVEIRA, R. C. P., 2000, "Identidade Cultural do brasileiro a partir de crônicas nacionais", en N. Judice (org.), *Português/Lingua Estrangeira. Leitura, produção e avaliação de textos*, Niterói, Intertextos.

LAS FRASES LÉXICAS Y EL TRADUCTOR ELECTRÓNICO EN LOS CURSOS DE LECTURA DE TEXTOS ACADÉMICOS EN INGLÉS

Susana Briones

Universidad Nacional de Salta
Argentina
sbriones@unsa.edu.ar

Graciela Lamas

Universidad Nacional de Salta
Argentina
yoechenique@yahoo.com.ar

INTRODUCCIÓN

En el marco del Proyecto N° 1330 del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSa) nos proponemos analizar los segmentos léxicos significativos (*meaningful lexical chunks*) que ayudan en la comprensión de textos escritos del discurso académico.

Según el enfoque léxico (Lewis, 1993, 1997), el lenguaje no está formado sólo por gramática y vocabulario en el sentido tradicional, sino que consta principalmente de segmentos prefabricados de varias palabras. Los hablantes nativos de inglés, como de otras lenguas, usan naturalmente estos segmentos que facilitan, en gran medida, la competencia comunicativa, tanto para la comprensión como para la producción. De ahí la importancia de desarrollar en el lector mayor conciencia sobre la existencia de los mismos.

Si se analizan los procesos mentales en la lectura en lengua materna, se observa que al leer no se descifra palabra por palabra sino que, en forma automática, se entienden grupos de palabras que constituyen unidades de sentido. Este procesamiento a menudo no se da en lectores inexpertos de la lengua extranjera porque éstos procesan los textos en una dirección predominantemente "*bottom-up*", es decir, de las partes al todo, decodificando cada palabra sin lograr muchas veces la producción de sentido (Briones, 2006: 2).

En los cursos de comprensión lectora en inglés para principiantes a nivel universitario, se observa que los alumnos muchas veces no identifican las frases léxicas como unidades de sentido e intentan traducirlas palabra por palabra, lo cual origina errores de comprensión. Sin embargo, los alumnos no son los únicos en traducir de esta manera. Los traductores electrónicos también tienen limitaciones en cuanto a la manera de traducir las frases. Esto origina en muchos casos versiones erróneas o faltas de precisión.

EL TRADUCTOR ELECTRÓNICO

En Internet se encuentran disponibles en forma gratuita varios traductores como *babelfish.altavista.com*, *freetranslation.com* o *globalink.com*, pero debemos ser cautelosos y críticos con el grado de fiabilidad de la información que obtenemos.

Para ilustrar nuestra propuesta se seleccionó un texto en inglés (Ver anexo) y se realizó una traducción automática utilizando el traductor *Babelfish*.

Del análisis surgió que, si bien algunas oraciones o fragmentos de oraciones estaban correctas, los principales problemas en la versión traducida se debieron a errores de vocabulario y a la traducción "palabra por palabra" en lugar de "frase por frase", o sea, a la falta de identificación de segmentos significativos. Entre los errores de vocabulario encontramos los siguientes:

- a- A la palabra *what* en el título, la traduce como **cuál** en vez de **qué** (¿**Cuál** es un virus de computadora? en lugar de ¿**Qué** es un virus de computadora?);
- b- A la frase *spread themselves* (l. 4) la traduce como **separar** y no como **propagarse**; a *replicate* (l. 9) como **replegar** en vez de **repetirse**;
- c- A algunos ítems léxicos como *unwary* (l. 8) y *fabled* (l. 12) directamente no los traduce.

Los mayores problemas los encontramos cuando separa a las frases en palabras individuales. Por ejemplo:

- a- Frases verbales:
 - En línea ... a la frase verbal *slow... down* (l. 5), **retardar**, no la toma como tal y traduce los ítems por separado: *Viruses often slow things down*: Los virus **retardan** a menudo cosas **abajo**;
 - A la frase verbal *to coax... into* (l. 13) también la separa y da la traducción **engatusar ...en**, en lugar de **persuadir**;
 - A la frase *named after* (l. 12) la traduce literalmente: **nombrado después**, cuando lo correcto es **llamado así por**;
 - ... *stay current* (l. 17): **corriente de la estancia** en vez de **manténgase informado, esté al tanto de**;
- b- No identifica algunas frases nominales como:
 - *Basic viruses* (l. 8) y traduce al adjetivo *basic* como si fuera un sustantivo: **El básico de los...**;
 - A la frase ... *an e-mail sharing application* (l. 11) la traduce como **un E-mail que comparte el uso**; en lugar de **una aplicación para compartir e-mail**;

- c- No identifica el infinitivo de propósito en posición inicial:
 - *To help avoid viruses...* (l. 16): *To evitan viruses*, en vez de: **para ayudar** a evitar virus... ;
 - *To learn more* (l. 22): *To adicional aprenda*. Lo correcto sería: **Para aprender** más.
- d- Tampoco identifica a las frases adverbiales *when + -ing*:
 - *...when surfing the Internet, downloading files, and opening attachments* (l.18-19): *...al practicar surf el Internet, descargando archivos, y abriendo los accesarios*, en lugar de: *...al navegar en Internet, (al) descargar archivos y (al) abrir adjuntos*.
- e- En el subtítulo *How do viruses work?*, el traductor no traduce las palabras *how* y *work* y al auxiliar *do* lo toma como verbo principal: hacer, perdiendo por ello el significado de la pregunta.

Sin embargo, el uso del traductor ofrece algunas ventajas para los alumnos que se encuentran en etapas avanzadas de los cursos de comprensión lectora:

- a- Buena traducción de las preposiciones, auxiliares modales, tiempos verbales y voz pasiva;
- b- Buena traducción de algunas frases fijas;
- c- Economiza tiempo en la búsqueda en el diccionario;
- d- No brinda una traducción exacta o traduce mal algunas palabras específicas, pero los errores son tan obvios que los alumnos los detectan de inmediato;
- e- Los errores de coherencia son de fácil corrección ya que los alumnos se encuentran familiarizados con el registro correspondiente. El hecho de conocer el contexto de situación y de tener conocimientos previos les permite buscar y resignificar los significados de acuerdo al contexto.

La idea es enseñar a los alumnos a realizar una postedición. Ésta consiste en modificar el producto de la traducción automática para obtener un texto aceptable. La postedición resulta menos intimidante para los alumnos pues prefieren corregir los errores de la máquina a corregir los propios. French (en Niño, 2005) afirma que esta actividad constituye un reto para los estudiantes pues los desafía a identificar y corregir las partes incorrectas de la traducción automática, desarrollando un sentido autocrítico que sin dudas será beneficioso para evaluar sus propias traducciones escritas. El profesor, por su parte, será el responsable de la corrección individualizada de las post-ediciones de los alumnos.

CONCLUSIÓN

Del análisis realizado se puede observar que los traductores electrónicos no resultan confiables, pero la herramienta existe y es tarea de los docentes ver la manera de utilizarla en forma adecuada, no en las etapas iniciales de un curso de lectura, pero sí en las avanzadas.

REFERENCIAS

- BRIONES, S., 2006, "Las frases léxicas en los textos de informática: su identificación y sistematización", Tesis de especialización (en proceso de edición).
- LEWIS, M., 1993, *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*, Londres, Language Teaching Publications.
- LEWIS, M., 1997, *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*, Londres, Language Teaching Publications.
- NIÑO, A., 2005, en: www.ub.es/filhis/culture/nino
- ALTAVISTA, s/f, Babel Fish Traducción, en www.babelfish.altavista.com [consulta 03-2007].
- MICROSOFT, 2006, *What is a computer virus?* En: www.microsoft.com/athome/security/viruses/intro_viruses_what.msp [consulta 03-2007].

ACTITUDES ANTE LAS VARIEDADES DE ESPAÑOL EN BRASIL

Talia Bugel

Indiana-Purdue University
Estados Unidos de Norteamérica
taliabugel@gmail.com

Con la intención de comprobar la situación de diferentes variedades de español en el contexto de la enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil, el objetivo de este trabajo es sopesar la influencia que las fuerzas centrípetas que regulan la expansión internacional de las lenguas tienen en la opinión pública. Tales fuerzas centrípetas, como las plantean Schermerhorn (1978) y Bagno (2003), tienden a favorecer una variedad prestigiosa de la lengua como la única deseable para el uso general y especialmente para su “exportación” como lengua extranjera. Esta presentación incluye una recolección y análisis de actitudes implícitas de profesores y estudiantes de español como lengua extranjera en Brasil, y de legos hablantes de portugués con contacto informal con el español –ellos son el público “receptor” de la actual expansión del español en Brasil.

1. EL DIFERENCIAL SEMÁNTICO DE LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL

Mi diferencial semántico, elaborado según la metodología de Lambert *et al* (1960) y Díaz Guerrero y Salas (1975), recoge las actitudes de 94 participantes del sudeste brasileño (San Pablo y Río de Janeiro), separados en dos grupos de acuerdo a su lengua materna (portugués o español) ante 10 estímulos grabados en español, por mujeres de clase media, de entre 25 y 35 años, con formación superior. Los siguientes resultados corresponden a los estímulos rioplatense y peninsular, con los rasgos fonéticos distintivos de esas variedades dialectales.¹ Los oyentes evaluaron los estímulos en tres dimensiones, medidas en tres pares de opuestos cada una: a) **solidaridad**: sincera/mentirosa, amable/distante, simpática/antipática, b) **evaluación**: buena/mala, inteligente/no inteligente, buenos modales/malos modales, y c) **poder y actividad**: trabajadora/perezosa, responsable/irresponsable, valiente/cobarde. También incluí mediciones de educación (sin educación/con título universitario) y clase social (alta/clase) del hablante.

¹ Usamos “peninsular” para referirnos a la variedad de español usada en el Centro-Norte de España.

1.1. Medidas de solidaridad

La categoría SOLIDARIDAD, medida con los pares “mentirosa-sincera”, “distante-amable”, “antipática-simpática”, presenta porcentajes más positivos para el estímulo del Río de la Plata, por parte de los evaluadores hablantes de portugués, mientras que los evaluadores hablantes de español les dieron porcentajes similares a ambos estímulos, excepto en el par distante-amable, donde el hablante rioplatense fue evaluado más positivamente.

Respecto a “solidaridad” entonces: las actitudes más positivas favorecieron al estímulo rioplatense. Los evaluadores hablantes de español encontraron menos diferencia en general entre los dos estímulos, que los evaluadores hablantes de portugués; sin embargo, favorecieron más al estímulo rioplatense que al peninsular.

1.2. Medidas de evaluación

La categoría EVALUACIÓN, medida con los pares “bueno-malo”, “buenos modales-malos modales”, “inteligente-no inteligente”, presenta porcentajes más positivos para el estímulo del Río de la Plata, por parte de los evaluadores hablantes de portugués, en los adjetivos “bueno” y “buenos modales”. Sin embargo, el porcentaje más positivo para “inteligente” se le asignó al estímulo peninsular. Los evaluadores hablantes de español, por otro lado, le asignaron sistemáticamente los porcentajes más altos en los adjetivos positivos al estímulo rioplatense.

Así como en las medidas de solidaridad, vemos que en las medidas generales de evaluación, los hablantes de portugués perciben una diferencia mayor entre los dos estímulos, que los hablantes de español. Asimismo, ambos grupos de evaluadores le asignaron al estímulo del Río de la Plata porcentajes generales más altos en la categoría evaluación.

1.3. Medidas de poder

La categoría PODER, medida con los pares “perezosa-trabajadora”, “irresponsable-responsable” y “cobarde-valiente”, muestra un cambio en la distribución de porcentajes cambia: valores más positivos los atribuyen los hablantes de portugués al estímulo peninsular. Los hablantes de español exhiben la misma preferencia en cuanto a los adjetivos “trabajadora” y “valiente”, pero prefieren al estímulo rioplatense en cuanto a ser “responsable”.

En esta categoría, los porcentajes más altos favorecen al estímulo peninsular, en ambos grupos de evaluadores – aún cuando los hablantes de portugués siguen percibiendo diferencias más marcadas entre ambos estímulos.

1.4. Medidas de posición social

En cuanto a la situación social, medida con los pares “sin educación-con título universitario” y “clase baja-clase alta”, si bien los hablantes de portugués perci-

bieron al estímulo peninsular como más educado que el estímulo rioplatense (35% y 20%), también lo percibieron más como de clase social baja (8% y 2%).

Es importante tener en cuenta las características educativas diferentes de Brasil y el Río de la Plata: el tipo de colonización llevada a cabo por Portugal no favoreció la creación temprana de universidades en Brasil y durante mucho tiempo, la educación superior quedó restringida a las elites que podían estudiar en Europa.² Esto no impidió la obtención de fortuna en el caso de muchos comerciantes y terratenientes. En mi percepción, esto ayuda a explicar que los evaluadores acepten con naturalidad lo que podríamos llamar un “desencuentro” entre fortuna y educación. Los europeos –y los latinoamericanos con aspecto no latinoamericano, o europeo, desde el punto de vista brasileño, provenientes de Argentina y Uruguay– son percibidos en general como mejor educados, pero es imprescindible tener en cuenta que las elites brasileñas viajadas saben que las personas con mucha educación fuera de Brasil, no necesariamente disfrutaban de tanta riqueza y confort material como ellas.³

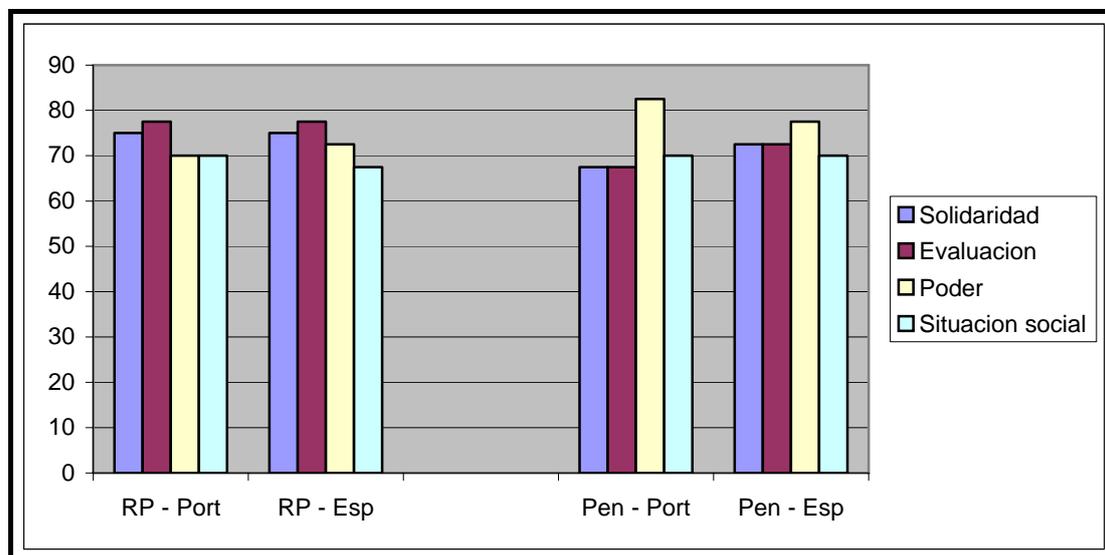
Los evaluadores hablantes de español, por su lado, le atribuyen porcentajes de situación social más altos al estímulo peninsular, tanto en la educación como en la clase social.

2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

Se puede decir que los datos anteriores reflejan la diferencia de experiencia que Brasil tiene con hablantes de diferentes variedades del español: la proximidad geográfica favorece el contacto turístico con los vecinos rioplatenses, mientras que la adquisición reciente de importantes empresas brasileñas por capitales españoles incrementa los intercambios profesionales con esos hablantes y da gran visibilidad a su imagen de poderío. El estímulo rioplatense fue considerado de forma positiva en las medidas de solidaridad (sinceridad, receptividad y simpatía) y también en parte en las medidas de evaluación (bondad, buenos modales); sin embargo, el estímulo peninsular fue percibido más positivamente en las medidas de poder (inteligencia, inclinación al trabajo, audacia). Podría darse un paso más y especular sobre una mayor disposición hacia las relaciones de amistad con los vecinos, pero una preferencia por los ciudadanos europeos a la hora de trabajar y por qué no, a la de aprender español como lengua extranjera. Las percepciones de los evaluadores hablantes de español siguen la misma tendencia, aunque con diferencias menos marcadas.

² Cf. Bagno (2003) y Bohn (2003: 165).

³ La sociedad brasileña es más polarizada, en términos sociales, que la sociedad rioplatense, reconocida por su característica gran clase media (gracias, principalmente, a las políticas sociales del siglo XX).



Cuatro medidas por los dos grupos de evaluadores (Port = lusohablantes, Esp = hispanohablantes) sobre dos estímulos (RP = rioplatense, Pen = peninsular).

En la figura aparecen los estímulos rioplatense y peninsular separados: vemos las tendencias más claramente. Ambos evaluadores atribuyen al estímulo peninsular valores más altos en las medidas de poder, y el estímulo rioplatense recibe los valores más altos en las medidas de solidaridad y evaluación. Estos resultados generales reflejarían la influencia de algunos de los estereotipos sostenidos en Brasil respecto al "Primer Mundo", como la explicación de su éxito económico por ser sus habitantes más responsables y trabajadores –reforzado actualmente con la llegada a Brasil de múltiples compañías europeas con inversiones amparadas en el marco de la globalización.

3. CONSIDERACIONES FINALES

El análisis de las actitudes implícitas o inconscientes ha mostrado que la acción de las fuerzas centrípetas de hecho influye en la forma como los participantes en este estudio perciben a los hablantes de estas dos variedades de español. Será importante contrastar en el futuro esta información con las actitudes explícitas o conscientes.

De acuerdo a los datos presentados y discutidos, se puede concluir que el no ser hablante nativo de una lengua conlleva un aumento de la preferencia por una variedad u otra, donde esta preferencia favorece a la variedad prestigiosa –en este caso, la peninsular. En este sentido, podría decirse que los hablantes extranjeros de una lengua se ven muy influenciados por la acción de agentes de las fuerzas centrípetas, como la prensa y la política lingüística oficial, mediante los cuales se expande el español peninsular como la variedad de preferencia. Los hablantes nativos de español

en Brasil, por su parte, parecieron ser sensibles a los contrastes sociales entre las variedades de español.

Estas conclusiones parciales deben ser contrastadas con los hallazgos de análisis lingüísticos a partir del uso de los profesores en la clase. Por ahora, es importante tener en cuenta que los participantes hablantes nativos de portugués favorecen la variedad peninsular en mayor medida que los participantes hablantes nativos de español. Esto es, parece haber una expectativa a favor de la variedad peninsular entre los hablantes nativos de portugués, pero no entre los hablantes nativos de español. El análisis de los usos lingüísticos que se presentará en el futuro mostrará cuál es el panorama resultante de estas expectativas en la clase de español como lengua extranjera en el sudeste brasileño.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, M., 2003, *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*, San Pablo, Parábola.
- BOHN, H. I., 2003, "The educational role and status of English in Brazil", *World Englishes*, 22. 2, pp. 159-172.
- DÍAZ GUERRERO, R. y M. SALAS, 1975, *El diferencial semántico del idioma español*, México DF, Trillas.
- LAMBERT, W. E. *et al.*, 1960, "Evaluational reactions to spoken languages", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60.1, pp. 44-51.
- SCHERMERHORN, R., 1978, *Comparative Ethnic Relations*, Chicago, University of Chicago.

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO IN-TANDEM À DISTÂNCIA¹

Andressa Carvalho da Silva

Universidade Estadual Paulista, UNESP
Brasil

and_carsyl@yahoo.com.br

1. OBJETIVOS

Este artigo trata da aprendizagem *in-tandem* à distância, caracterizada pela troca lingüística e cultural entre pares interagentes de diferentes línguas maternas. A interação é realizada mediante o uso do aplicativo MSN Messenger. Por meio desse *software*, ocorre a negociação de significado em línguas estrangeiras (LEs), marcada, então, notadamente pelas Estratégias de Comunicação (EsC), que são procedimentos experimentados pelos aprendizes de LEs quando em face de um problema comunicativo.

Assim, esse artigo é guiado pela seguinte indagação:

Como é realizada a negociação de significado no contexto *in-tandem* à distância?

2. METODOLOGIA

O contexto de investigação compõe-se de um conjunto de interações entre um par *tandem* que, no período de seis meses, trabalham colaborativamente para aprender a língua do outro e ensinar a materna. O par é composto de uma interagente brasileira (Elen) e uma argentina (Lúcia).² Esta cursa o “professorado” (equivalente à licenciatura, no Brasil) para tornar-se professora de português e aquela está no segundo ano regular de um curso de licenciatura em Letras, com habilitação em português e em espanhol, de uma universidade pública do interior paulista.

Nos estágios iniciais da coleta, foram aplicados questionários a ambas as interagentes com o intuito de detectar alguns aspectos gerais sobre concepção de erro, motivação para aprender, expectativas em relação à interação, dentre outros. Posteriormente, também lhes foi aplicado outro questionário que objetivava observar o grau de conscientização no uso das estratégias.

As análises de tais instrumentos de pesquisa foram feitas concomitantemente à coleta e análise das interações pelo MSN. As interações feitas eram arquivadas

¹ Artigo resultado de parte do trabalho de mestrado fomentado pela agência CAPES – Orientadora: Profa. Dra Ana Mariza Benedetti

² Elen e Lúcia são nomes fictícios empregados para preservar a identidade das interagentes.

em *Word*³ e, assim, enviadas à pesquisadora. No caso das interações orais feitas com microfone, as mesmas eram gravadas por meio do programa *Easy Mp3 Sound Recorder*,⁴ copiadas em CD, que era, então, disponibilizado à pesquisadora para que realizasse a transcrição e posterior análise.

E, para realizar a análise do corpus, faz-se necessária a observação de alguns postulados teóricos. Isso porque, atualmente, nota-se o profícuo interesse pelas tecnologias em geral. A aprendizagem mediada pelo computador aparece, então, como parte integrante desse cenário, pois “o papel dos computadores em ensino de línguas têm se tornado uma importante discussão confrontando um grande número de professores em todo o mundo”⁵ (Warschauer y Haley, 1998: 1).

O contexto de aprendizagem *in-tandem*, como o afirmam Cziko e Park (2003), propicia uma aprendizagem entre pares de diferentes línguas, que vão trabalhar de forma colaborativa para aprender a língua reciprocamente. Uma vez que, como o diz Panichi (2002: 1), “o *tandem* é uma maneira de aprender uma língua onde dois povos com um interesse comum (isto é, querem aprender a língua da outra pessoa) vêm juntos para uma experiência de aprendizagem baseada nos princípios de reciprocidade e de aprendizagem autônoma”.

Cabe ressaltar que as línguas maternas (LM) confrontadas nesse artigo (português e espanhol) são oriundas diacronicamente da mesma família lingüística. Esse avizinhamiento embasa a hipótese de que aqueles que as aprendem sejam, na verdade, falsos principiantes, pois “os alunos latino-americanos que aprendem ou o português ou o espanhol são sempre falsos iniciantes, já que, nessas línguas, existe uma interface de expressões tanto lexicais quanto gramaticais” (Pagliuchi da Silveira, 1999: 87).

Ademais, os problemas comunicativos que podem aparecer durante a comunicação são mostras do estágio de desenvolvimento interlingüístico dos falantes (Mitchell y Myles, 1998). Nesse trabalho, vê-se a interlíngua (IL) e seu desenvolvimento como a constante reestruturação de um sistema altamente complexo e idiossincrático, uma vez que tem o escopo em duas línguas, mas que forma uma outra que é uma tangente em relação a essas.

O desenvolvimento da IL é marcado pela variabilidade, pela sistematicidade, pela criatividade e pela fossilização (Mitchell y Myles, 1998). A criatividade relaciona-se também às estratégias de aprendizagem e de comunicação utilizadas pelos aprendizes, uma vez que se trata de particularidades individuais de execução de planos rumo a alvos, seja o de aprender ou o de se comunicar. Assim, durante a comunicação real em LE, como a que ocorre no contexto *in-tandem* à distância, o aprendiz põe em uso a sua IL. Ao utilizá-la, geralmente incorre no uso de EsC diversas de modo a sanar os possíveis truncamentos interacionais.

³ Programa integrante do pacote *Microsoft Office*.

⁴ Programa da empresa *Shiji Software*.

⁵ “...the role of computers in language instruction has now become an important issue confronting large numbers of language teachers throughout the world”.

As estratégias utilizadas estariam relacionadas aos interlocutores, uma vez que a fala não se basearia somente no conhecimento próprio da língua, mas também na avaliação da competência lingüística do interlocutor (Corder, 1993). Corder afirma que a definição de estratégia como sendo os procedimentos empregados pelo falante quando não consegue se comunicar é muito simplificada. Isso porque, segundo o autor, é muito difícil afirmar quando uma característica particular de um enunciado é resultado de uma ou outra estratégia, da própria IL ou *ad hoc* resultado de uma EC.

Faerch e Kasper (1983), por sua vez, marcam firmemente a idéia de estratégias “com maior ou menor potencial de aprendizagem”. Por isso, as definem como “planos potencialmente conscientes para resolver o que constitui um problema para o estudante que está tentando alcançar seus objetivos comunicativos” (Faerch y Kasper, 1983: 36). E, para classificá-las, optou-se pela utilização da proposta de Kasper e Kellerman (1997), por ser a mais detalhada encontrada na literatura. Entretanto, salienta-se que somente algumas classes de estratégias foram encontradas no corpus.

4. CORPUS

Viabilizado pela ferramenta MSN Messenger, esse contexto, então, configura-se como intercultural. E com essa experiência viabiliza-se a interação. Nessa, muitas vezes, há a necessidade de negociar significado.

A abordagem comunicativa questionou a correção de todos os erros produzidos e apregou que somente os erros que causassem problemas comunicativos deveriam ser corrigidos. Entretanto, entre línguas próximas, erros que impedem a comunicação ocorrem em número bastante ínfimo. A proximidade entre as línguas permite a compreensão, mas nem sempre a precisão lingüística:

Excerto 1:

E: ... y me/ *me quedarme* en mi cuarto (+) en mi dormitorio sí (+) y no quiero salir y:: (+) *nadie* (+) *se pelea* mucho conmigo ... (Interação 02 set 2006)

Excerto 2:

L: ... eu não tenho aula (+) *por la tarde* (+) mas *por la manhã* sim tenho (Interação 06 out 2006)

No excerto 1, é possível perceber que a interagente lusófona mantém a colocação do pronome oblíquo e utiliza “*nadie*” ao invés de ‘nada’. Logicamente que, se todos esses problemas fossem recepcionados com uma correção explícita imediata, provavelmente não haveria mais motivação por parte das interagentes em se comunicar. Entretanto, esses, e mais outros vários desvios, foram dei-

xados sem tratamento, provavelmente ou por descuido das interagentes ou porque não causavam problemas significativos à comunicação. O mesmo ocorreu em relação aos desvios realizados por parte da interagente hispânica.

Entretanto, salienta-se aqui que esses desvios parecem ser mostras do estágio do desenvolvimento interlingüístico das mesmas e, por isso, podem ocorrer como conseqüência de EsC, uma vez que estas se tratam dos recursos utilizados pelos aprendizes quando não conseguem se comunicar.

Ademais, entre taxonomias de erros e de EsC, muitas das nomenclaturas e conceitos são praticamente iguais. Observe-se:

TAXONOMIA EC (FAERCH; KELLER- MAN, op. cit)	TAXONOMIA DE ERROS (BENEDETTI, 2000; LEDESMA, 2000; GARGALLO, op. cit)	OCORRÊNCIAS
Empréstimo	Empréstimo literal	<i>L:... tive uma semana um <u>poco</u>:: (+) e ((incomp)) (+) porque morreu minha avó (Interação - 05/08/2006)</i>
Cunhagem de palavras	Empréstimo Adaptado/ Transferência	<i>E: a ver (+) antes/ antes de <u>empezarmos</u> a hablar en portugués podrías decirme mi/ mis errores? (Interação -19/08/2006)</i>
Tradução literal	Tradução literal	<i>E: ¿estás me escuchando? (Interação- 19/08/2006)</i>

Essas poucas ocorrências somente explicitam várias dentre as que aconteceram no contexto. Entretanto, essas são as estratégias de compensação que ocorrem no código e, por isso, parecem estar mais relacionadas aos desvios. Se observarmos as estratégias de cunho interacional (Kasper; Kellerman, 1997), é possível notar a negociação de significado ocorrendo por meio e com a ajuda das estratégias.

Na taxonomia citada, observa-se a estratégia comunicativa interacional – portanto, de negociação de significado– de pedido de ajuda. Geralmente, essa ocorre quando o par interagente solicita a palavra ou expressão de que necessita ao falante mais competente:

Excerto 3:

Elen diz: Comó se dice Email?

Lúcia diz: email

Lúcia diz: igual" (interação 02 de junho de 2006)

A negociação de significado, então, é construída com o auxílio das EsC. Isso porque é no ato da comunicação que problemas interacionais poderão surgir. As estratégias interacionais parecem ser as que mais trazem a conotação de negociação.

4. CONCLUSÕES

Nesse artigo, foi explicitada a ocorrência de negociação de significado entre um par interagente composto por falantes de línguas próximas (português e espanhol como LE) no contexto *in-tandem* à distância.

Nessa interação, é viabilizado o desenvolvimento interlingüístico. A negociação de significado aparece, então, como parte da comunicação que se torna exequível pelo uso de estratégias comunicativas. Como foi exposto em algumas ocorrências, a precisão lingüística não recebia a devida atenção, provavelmente por causa da proximidade lingüística. Isso porque as interagentes utilizavam estratégias de tomada de risco propriamente ditas, mas não obtinham o devido *feedback*.

Já em relação às estratégias interativas, foi possível notar que são a negociação propriamente dita: o significado é negociado com o auxílio de ambas as partes. Disso nota-se a mediação do outro, do par mais desenvolvido, como de cunho fundamental para a construção da mensagem almejada.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEDETTI, A. M., 2001, "Interferencias semánticas del portugués en el aprendizaje del español", *Formación de Formadores*, 2, pp. 9-24.
- CORDER, P., 1993, "Strategies of communication", en C. FAERCH y G. KASPER, *Strategies in Interlanguage Communication*, Nueva York, Longman, pp. 20-60.
- CZIRO, G. A., y S. PARK, 2003, "Internet audio communication for second language learning: a comparative review of six programs", *Language Learning & Technology*, 7, 1, pp. 15-27.
- FAERCH, C. y G. KASPER, [1983] 2003, "Plans and strategies in foreign language communication", en *Strategies in Interlanguage Communication*. Nueva York, Longman, pp. 20-60.
- KASPER, G. y E. KELLERMAN, (org.), 1997, *Communication Strategies: psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. Londres, Longman.
- LEDESMA, I. B., 2001, "Errores y aprendizaje". *Formación de Formadores*, 2, pp. 85-100.
- MITCHELL, R. y F. MYLES, 1998, *Second Language Learning Theories*. Londres, Arnold.
- PAGLIUCH da SILVEIRA, R. C., 1998, *Português Língua Estrangeira*. San Pablo, Cortez.
- PANICHI, L., 2002, "Tandem learning and language awareness". Materiales del taller ALA Tandem Workshop, no paginado.
- WARSCHAUER, M. y D. HALEY, 1998, *Computers and language learning: an overview*. *Language teaching*, 31, pp. 57-71.

EL PROYECTO ¡OYE! Y LA ENSEÑANZA DEL E/LE EN SÃO PAULO, BRASIL

Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues

Universidade de São Paulo, USP
Brasil
fecastel@usp.br

INTRODUCCIÓN

En julio de 2005, tras doce años de discusiones y polémicas, el presidente de Brasil, Lula da Silva, sancionó la Ley 11.161, que implementa la *obligatoriedad* de la oferta de enseñanza del español como lengua extranjera, a partir de 2010, en todas las escuelas secundarias, públicas y privadas, de Brasil. Esa obligatoriedad será relativa, puesto que la oferta pasa a ser obligatoria pero le quedará al estudiante la posibilidad de elegir entre el español y la otra lengua que la escuela ya le ofrece, en general, el inglés.

Ante la aprobación de esa ley, diferentes instituciones, públicas y privadas, empezaron a reflexionar, y algunas ya a moverse, en el sentido de lograr su implementación. Este fue el caso del Estado de São Paulo,¹ que divulgó en septiembre de 2006 su acuerdo con el Instituto Cervantes y el sitio Universia para poner en marcha un programa de capacitación de docentes de E/LE en línea financiado por el Grupo Santander.

Este trabajo propone el análisis de las circunstancias político-históricas en que se da ese acuerdo y las repercusiones que genera entre la comunidad docente en São Paulo.

LA CONTEXTUALIZACIÓN DE LA LEY 11.161

Si bien la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* – LDB (1971), que rige la enseñanza secundaria prevé la oferta de “una lengua extranjera moderna” obligatoria en los 3 años de la escuela secundaria, desde los años 60 esa lengua ha sido casi unívocamente el inglés.²

¹ Aclaro que siempre que se mencione “Estado” en este texto, estaremos designando lo que en Brasil es equivalente a la “Provincia” de Argentina.

² Muchos trabajos ya se escribieron sobre el tema, citamos uno: E. Oliveira, 2003, “Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do Estado de São Paulo”, tesis de maestría, Campinas, Unicamp.

La firma del Tratado del Mercosur (1989) intervino directamente en este panorama al proponer el fomento del aprendizaje de las dos lenguas oficiales de los países miembros recíprocamente, es decir, el español y el portugués.

Algunos pocos años después, ya en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso/PSDB (1994-2002), Brasil pasa a ser el país que recibe más inversiones españolas en América Latina, y varios son los gestos que comprueban la “entrada” del país en la agenda de intereses de España:

- la llegada del Instituto Cervantes (IC) a São Paulo, en 1998, para formación de profesores en el país;
- el Premio Príncipe de Asturias ofrecido a Fernando Henrique Cardoso en 2000, “por reforzar los valores democráticos y apoyar la enseñanza del español en Brasil”;
- la visita de la Familia Real española al país, también en 2000;³
- la inauguración de la sede propia del IC-SP en la Avenida Paulista (centro financiero de la ciudad y del país) en 2001 y de una nueva sede en Rio de Janeiro;
- el inicio de los primeros cursos de E/LE para público “general” en el IC de São Paulo.

En el primer gobierno de Lula da Silva, se declara que “la prioridad de la política exterior brasileña es América del Sur” y en agosto de 2005 se da la sanción de la Ley 11.161 que obliga la oferta del idioma español en las escuelas secundarias, públicas y privadas, con matrícula optativa por el alumno, a partir de 2010.

Con la intención de programarse para el cumplimiento de la ley, el Estado de São Paulo, en ese momento bajo el gobierno del PSDB (el mismo partido de Cardoso), presenta en septiembre de 2006 el Proyecto *¡Oye!*, un convenio con Santander/Banespa, el sitio Universia y el Instituto Cervantes para formar profesores de español para las escuelas públicas del Estado de São Paulo.

Para que se tenga una idea de las proporciones de la enseñanza secundaria (“*Ensino Médio*”) en este Estado –y, por lo tanto, del número de estudiantes y docentes que pueden estar implicados en ese proyecto–, ponemos los datos del censo de la educación de 2005 del país y en específico de São Paulo:⁴

³ J. Del Valle & L. Villa, 2006, “Spanish in Brazil: language policy, business, and cultural propaganda”, *Language Policy*, 5(4).

⁴ Datos disponibles en el sitio www.inep.sp.gov.br

Matrículas en Ensino Médio en Brasil:	9.031.302
Matrículas en Ensino Médio en São Paulo:	1.913.848
Federal	2.069
Estadual	1.636.359
Municipal	16.715
Privada	258.705

EL PROYECTO ¡OYE!

El anuncio público del proyecto *¡Oye!* se dio el 06 de septiembre de 2006. El proyecto, financiado por el banco Santander/Banespa, tiene contenidos programáticos elaborados por el Instituto Cervantes y cuenta con la colaboración técnica de Universia. En principio, debería contar también con la participación de docentes de las universidades públicas del Estado, pero éstos se negaron a formar parte del mismo.

Según el sitio de la Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (SEESP),

O objetivo é atender todos os professores de Educação Básica II – PEB II da rede pública estadual paulista. Na primeira etapa, em outubro deste ano, serão atendidos dois mil professores. Na segunda fase, a partir de janeiro de 2007, todos os demais professores da rede poderão ser inscritos.

El curso se realiza de forma enteramente virtual, en línea. Cuenta en total con 600 horas de carga horaria, distribuidas en 4 módulos de lengua española, con 120 horas cada, y el módulo de metodología de enseñanza, de 120 horas, distribuidas igualmente entre los 3 tres últimos módulos de lengua. La duración mínima prevista es de dos años.

Aun antes de su divulgación pública oficial, docentes de las universidades del Estado y los profesores de E/LE ya se manifestaban contra el proyecto. Las principales críticas son: la formación de profesores de lengua a distancia (incompatible con las directrices de los cursos a distancia en el país); la carga horaria ínfima si comparada a la exigida en los cursos de Letras (aproximadamente 2.000 horas); la probable creación de dos categorías de profesores (licenciados y “a distancia”); la desconsideración de las investigaciones y profesionales nacionales al no tenerlos en cuenta para colaborar en la elaboración de un proyecto; el no cumplimiento de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN, elaborados en el ámbito del Gobierno Federal).

Ante las reacciones, la SEESP pasó a afirmar que el *¡Oye!* no tiene la finalidad de formar docentes de E/LE para las escuelas públicas, sino de capacitar a los profesores de la red pública, ofreciéndoles el conocimiento de una lengua extranjera. La profesora Neide Maia González (USP) expresó en una discusión en

línea⁵ lo que muchos pensaban: ¿para qué un curso de “metodología” si no van a ser profesores? Esa era sólo una de las contradicciones de la SEESP y del proyecto como un todo.

ALGUNAS REACCIONES Y CRÍTICAS AL ¡OYE!

Además de cartas y manifiestos que se hicieron públicos, fue necesaria una actuación legal (“*mandado de segurança*”) que si bien no pudo impedir el inicio del proyecto en octubre de 2006, puede revertir la situación e incluso invalidar diplomas/certificados ya otorgados, en caso de que se lleve adelante un juicio.

Se pueden detectar ciertos conflictos en las políticas en práctica actualmente en el ámbito federal –cuyo gobierno es del PT y explicita la voluntad de un acercamiento a América Latina– y en el estadual (en SP, por lo menos)– gobernado por PSDB, por los convenios con empresas españolas.

Podríamos también referirnos a ciertas diferencias entre lo que ocurre en las Asociaciones de Profesores (cada vez más vinculadas a España y sus posibilidades de financiación-becas) y las universidades (en que se firman convenios de cooperación, p. ej. con Argentina). En este sentido, la presencia del aparato del Instituto Cervantes y de los exámenes DELE tiene un lugar de destaque en cuanto a la influencia sobre la enseñanza del E/LE en Brasil.

En un trabajo anterior en que analizábamos la interpretación de la ley en textos de divulgación de las prensas brasileña, argentina y española⁶ ya habíamos detectado una *red de determinación*⁷ en que todo lo que se vincula a la enseñanza de la lengua (formación de profesores, metodología, universidades, manuales, diccionarios) aparece relacionado a España mientras que América Latina y los “vecinos” se vinculan a “lo cultural”.

La intervención extranjera parece ser la tónica de la política de enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil por lo menos desde los años 60, cuando la USAID (United States Agency for International Development) se hizo tan presente en el tema de la enseñanza del inglés hasta el punto de que esa lengua se convirtió unívocamente en la lengua extranjera moderna prevista en la LDB.

CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo es un breve informe de los hechos recientemente vividos en São Paulo y tiene el objetivo de traer a la luz algunos aspectos del contexto sociohis-

⁵ Muchas discusiones se llevaron a cabo en la lista ELE/Brasil; de una de ellas extractamos esa idea de la profesora González.

⁶ “Bastidores y repercusiones de la *obligatoriedad* del español en Brasil”. Comunicación presentada en el 1er Congreso del Español en la Sociedad. University of Strathclyde, Glasgow, Reino Unido, abril de 2006.

⁷ Nos inspiramos en el concepto de red semántica de determinación (RSD), desarrollado por el profesor Eduardo Guimarães (Unicamp/Brasil) en el Seminario ofrecido por la Maestría en Análisis del Discurso de la FFyL de la Universidad de Buenos Aires durante el mes de septiembre de 2006.

tórico y político de Brasil, para que se puedan entender y discutir los procesos por los cuales actualmente estamos pasando (o sufriendo) para la implementación del español como lengua extranjera en las escuelas secundarias del país.

Es evidente que forma parte de las decisiones políticas sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras, su vinculación con las relaciones exteriores entre países. De ese modo, se puede esperar que estas relaciones pauten la(s) lengua(s) que se enseña(n) en la escuela. Sin embargo, lo no común es que esos países “entren” e intervengan no solamente en los contenidos programáticos sino también en la formación de los profesores que actuarán con esas lenguas. Eso pasó en los años 60 en Brasil, con una profunda transformación en el sistema escolar ordenada por el USAID, y parece estar pasando nuevamente ahora, aunque sí reconocemos que los contextos (las condiciones de producción) difieren. No obstante, el resultado posiblemente será semejante.

LA LECTURA DEL TEXTO ACADÉMICO EN EL NIVEL SUPERIOR

Susana L. Chiatti

Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina
schiatti@mdp.edu.ar

María Laura Sordelli

Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina
sordelli@mdp.edu.ar

Mucho se ha investigado, pensado e implementado, desde marcos teóricos diversos, para lograr que los estudiantes adquieran la capacidad de leer comprensivamente en su lengua materna (L1) y accedan mediante este proceso también a un nivel de pensamiento riguroso y científico en lengua extranjera (L2).

La realidad de las aulas demuestra que gran parte de los alumnos, de todos los niveles educativos, no han adquirido esta capacidad, sino que, por el contrario, manifiestan significativas dificultades a la hora de leer un texto.

Con el propósito de comprender algunas razones de las dificultades de lectura de buena parte de los alumnos universitarios se analizan los elementos intervinientes en la lectura bibliográfica requerida en los estudios superiores en la asignatura de Inglés Técnico para futuros químicos y biólogos, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Mar del Plata.

1. INTRODUCCIÓN

La lectura es el medio por excelencia para la adquisición de saberes. Por lo tanto, la lectura comprensiva es una actividad fundamental de las aulas universitarias. Los textos académicos que los alumnos han de leer suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudios. En la universidad se les suele exigir pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas.

A partir de resultados de nuestra investigación que ponen en evidencia las principales carencias de los estudiantes de este nivel, delineamos una síntesis de nuestra propuesta, que incluye el desarrollo de actividades y habilidades lectoras específicas.

La universidad pretende, por supuesto, que el alumno incorpore a través de sus lecturas una serie de conocimientos, pero también le requiere que pueda realizar una actividad lectora dirigida a fines específicos, en relación con las necesidades planteadas por tareas orientadas hacia distintas metas, que sea capaz de reflexionar a través de la lectura, que no agregue mecánicamente información, sino que confronte elementos provenientes de fuentes diferentes, estableciendo relaciones de complementariedad u oposición entre textos. Obviamente, la mayoría de estas operaciones presuponen que el alumno esté dotado de habilidades a cuyo desarrollo no se apunta sistemáticamente en los primeros ciclos de la enseñanza y que consideramos se deben entrenar.

Resultado de ello es que muchos alumnos manifiestan dificultades de distinto grado para abordar la lectura de la bibliografía –tanto en L1 como en L2– así como para satisfacer las demandas de producción escrita que las asignaturas universitarias les plantean. Se añade el carácter problemático que tiene para numerosos estudiantes, la incorporación de los registros formales de expresión oral propios de la vida académica. Esta situación se ve reflejada en actitudes que inciden negativamente en su grado de participación en las clases y afectan su rendimiento en exámenes.

2. RESULTADOS DE UN DIAGNÓSTICO

En sucesivos proyectos de investigación desarrollados en la Facultad de Humanidades y de Ciencias Exactas y Naturales de nuestra universidad, hemos evaluado la competencia de los estudiantes mediante más de 200 pruebas y encuestas aplicadas en distintos ciclos de la enseñanza. Si bien cada nivel presenta particularidades, podemos mencionar algunos problemas comunes a todos ellos que obstaculizan la lectura adecuada de los textos en general y de los académicos-científicos en particular. Estas dificultades son principalmente de tres órdenes: **léxicas, contextuales y conceptuales**.

Desde la perspectiva **léxica**, se observa que los estudiantes dominan un sentido general de las palabras, a partir del cual las comprenden y utilizan, pero tienen dificultades para distinguir matices semánticos más precisos relativos a contextos específicos o para discriminar entre términos de significado próximo. Esta habilidad resulta imprescindible en el contexto de la educación superior, donde gran parte de la actividad descansa en la utilización precisa del vocabulario.

En el **nivel contextual**, las pruebas mostraron que los estudiantes no están entrenados para extraer información del contexto y, por lo general, no hacen inferencias para descubrir el significado de las palabras que no conocen o que adquieren valores determinados en contextos especializados. Por otra parte, suelen proceder mediante una lectura lineal del texto, que los obliga a interpretar las palabras en su contexto local, sin integrarlas en una lectura global que les permita entender su significación en función del sentido total del texto.

En cuanto al **nivel conceptual**, muchas veces no poseen el marco teórico que les permita interpretar determinadas piezas léxicas. De este modo, consideran la palabra aislada sin insertarla en una red cognitiva más amplia que permita establecer su verdadera dimensión textual.

Según observamos, existe una estrecha vinculación entre los niveles léxico, textual y conceptual. Asimismo, también quedó de manifiesto que una capacitación específica no sólo favorece el desempeño léxico, sino también colabora en el desarrollo cognitivo general y en el del pensamiento analítico, en particular.

3. PROPUESTA

Durante el desarrollo del curso de referencia, los participantes leen textos informativos con el propósito de analizar las estrategias lectoras que utilizan y su correspondencia con las circunstancias, el tipo de texto de que se trate, los propósitos lectores. Así mismo se identifican los factores que inciden sobre la comprensión. Esta actividad permite a los docentes vivenciar las dificultades que experimentan los alumnos en situaciones de lectura obligatoria. Consideramos que el entrenamiento siempre debe darse integrado con el resto de las habilidades lingüísticas y comunicativas y plantearse de modo gradual, sistemático y reflexivo. Lograr el acercamiento propuesto implica motivar al alumno en función del interés que le brinda el área de conocimiento escogida para que paulatinamente abandone su postura pasiva y pueda desarrollar tres habilidades lectoras complementarias:

- *Capacidad integradora*, para vincular el significado de las palabras y frases que estas constituyen, al sentido global del texto.
- *Destreza disciplinar*, para reconocer la estrecha dependencia entre el léxico y el área a la que pertenece.
- *Competencia interactiva*, para operar con el texto y aprender de él (Mc Namara y Kintch, 1996: 34).

Se propone trabajar en particular los siguientes aspectos:

- *Incidencia del propósito lector sobre la selección y procesamiento de la información*. Se reflexiona sobre la necesidad de explicitar a los alumnos el por qué y el para qué de las lecturas exigidas por la cátedra. El alumno, cuando es lector obligado, no despliega propósitos propios, debe, en consecuencia, conocer los establecidos por el docente.
- *Función de la exploración previa del texto*. Se intenta evitar la generalización y adecuar la estrategia exploratoria al tipo de texto y a los propósitos lec-

tores orientando en cada caso la modalidad de abordaje de acuerdo a los aspectos que se consideren prioritarios.

- *Intervención en la comprensión del texto de los conocimientos* que los alumnos poseen acerca del tema.
- *Funcionalidad de la lectura*. ¿Para qué se lee?
- *Criterios de selección bibliográfica*. Si la estructura fuera compleja y los esquemas de conocimiento insuficientes, el docente deberá organizar actividades tendientes a favorecer el ingreso y el recorrido del texto.

Para reflexionar sobre estas cuestiones, proponemos actividades que han sido ya probadas con nuestros alumnos y que pueden realizarse tanto para la lectura comprensiva en L1 como en L2:

1. Reponer el contexto ausente por el uso de fotocopias, y por la falta de conocimientos sobre el campo de estudios de quienes se están iniciando en una disciplina.
 - 1.1. Llevar el libro completo (Muñoz, 2001), hacerlo circular, incluir en las fotocopias también los índices.
2. No dar por natural la interpretación de los textos; en cambio, orientarla a través de guías (las preguntas son categorías de análisis), y retomar en clase la discusión sobre lo leído.
 - 2.1. Detenernos en algunos fragmentos del texto, releerlos en conjunto y organizar una discusión acerca de ellos.
3. Proponer actividades de escritura a partir de lo leído: allí es donde los alumnos muestran sus incomprensiones, a partir de las cuales los docentes podemos retroalimentar sus interpretaciones iniciales.
4. Permitir, en algún momento, elegir qué leer y ayudar a presentar a otros lo leído.

4. CONCLUSIÓN

Cada vez con más frecuencia, los alumnos encuentran dificultoso penetrar en el mundo del conocimiento que los textos les plantean. Aquí no hemos planteado quizás una propuesta novedosa, sin embargo existe la necesidad de integrar en nuestras materias de cualquier área, la enseñanza de los modos esperados de lectura de los textos científicos y académicos y así fortalecer la autonomía de los estudiantes.

Todo texto escolar trabajado en profundidad lleva en germen la posibilidad de acceder a un texto científico-académico. Esto implica no dejarse superar por el contexto histórico y no cerrar de antemano la puerta al conocimiento.

El acceso al texto académico con un lector no entrenado se hace cada vez más dificultoso y muchas veces los intentos de nivelación no llegan a suplir las deficiencias que ya se han hecho crónicas. Los docentes universitarios nos enfrentamos a un dilema: seguir con aquellos pocos que por condiciones particulares ventajosas han resultado más beneficiados o enfrentar esta situación para intentar revertirla. Optar por lo primero y aceptar esta particular "selección natural" implicaría validar un modelo elitista que obliga a resignar el ideal democrático de igualdad de oportunidades que cimentó la educación argentina.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDERSON, J. C. y A. H. ROUHART, 1994, *Reading in a Foreign Language*, Londres, Longman.
- ENTWISTLE, N., [1987] 1999, *La comprensión del aprendizaje en el aula*, Barcelona, Paidós/MEC.
- GRELLET, F., 1981, *Developing Reading Skills*, Cambridge, Cambridge University.
- HUTCHINSON, T. y A. WATERS, 2000, *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*, Cambridge, Cambridge University.
- MC NAMARA, D. y W. KINTSCH, 1996, "Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence", *Discourse Processes*, 22, pp. 247-288.
- PIAGET, J., 1983, *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Ariel.
- ROBINSON, P., 1980, *ESP (English for Specific Purposes)*, Londres, Pergamon.
- SKEHAM, P., 1998, *A Cognitive Approach to Language Teaching*, Oxford, Oxford University.
- SWALES, J. M., 2000, *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*, Cambridge, Cambridge University.
- VYGOTSKY, L., 1992, *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.
- ZAKALUK, Bervely *et al.*, 1988, "Towards a New Approach to Predicting Text Comprehensibility", *Readability. Its Past, Present and Future*, International Reading Association.

LA ADQUISICIÓN DE CONSTRUCCIONES DE CAMBIO DE ESTADO DEL ESPAÑOL POR BRASILEÑOS

Paulo Correa

Universidade Federal de Sergipe, UFS
Brasil
papicorrea@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

Tomando como punto de partida los modelos formales de análisis lingüístico de la Teoría de Principios y Parámetros en su estadio actual que es el Programa Minimista (Chomsky, 1995, 2001, 2004), y los de la Morfología Distribuida (Halle y Marantz, 1993; Marantz, 1997) empleados aquí en el estudio de la adquisición de segundas lenguas, este trabajo desarrolla la propuesta de Lardière (2005, en prensa), de que la tarea que tiene que llevar a cabo un aprendiz de segunda lengua es más compleja que el trabajo de re-fijar parámetros o valores de rasgos, como lo defienden teóricos como White (2003). Según Lardière (en prensa), la tarea de los aprendices de segunda lengua (L2) está vinculada a la habilidad de re-ordenar/re-configurar adecuadamente los rasgos que pueden estar empleados en otra configuración o asociados a núcleos funcionales distintos en la experiencia lingüística previa del aprendiz. Esta puede constituir tanto su lengua materna como otras lenguas extranjeras con las cuales haya tenido contacto. Basándose en el análisis contrastivo de datos del inglés y del chino presentado por Lardière, este trabajo presenta una propuesta centrada en la idea de déficit computacional para explicar la adquisición de construcciones de cambio de estado del español por brasileños. Se mostrará que la inhabilidad en detectar y seleccionar el núcleo funcional categorizador de la raíz adecuado para dada computación sintáctica –procedimiento que conforma la base sobre la que se asienta la Morfología Distribuida (Arad 1999, McGinnis, 2000)– es la razón de los problemas presentados por los aprendices en su interlengua estable.

2. LOS DATOS

Un test psicolingüístico de producción con diez aprendices brasileños de español considerados dotados de una interlengua estable (todos profesores de español egresados de tres distintas universidades de la región de Río de Janeiro) revela que los sujetos organizan las construcciones de cambio de estado de manera semejante a como esta se presenta en la L1, donde está representada en 88% de los casos (para cambio de estado psicológico) por medio de una cons-

trucción verbal inacusativa, como se demuestra a continuación (los ejemplos muestran la construcción correspondiente en español [ESP], interlengua [IL] y portugués brasileño [PB]):

(1a) ESP:

Me enojé con lo que dijo Ana.

(1b) IL:

(Me) quedé enojado con lo que dijo Ana.

(1c) PB:

Eu Fiquei zangado com o que a Ana disse.

'yo quedé enojado con lo que Ana dijo'

(2a) Esp:

Me enfermé en aquel justo momento.

(2b) IL:

(Me) quedé enfermo en aquel justo momento.

(2c) PB:

Eu fiquei doente naquela hora.

'yo quedé enfermo/a en aquel momento'

Los ejemplos en (1) muestran el cambio de estado psicológico. En (1a), en español, la lengua-meta, este predicado es verbal, con el verbo *enojarse* como núcleo del predicado. El ejemplo (1b), de interlengua estable, muestra el mismo predicado construido como una construcción adjetiva, constituida de un adjetivo caracterizador del estado y una pseudocópula con información sobre el cambio en sí. En (1c), ejemplo de la lengua de partida, el PB, se muestra que la construcción no marcada de cambio de estado es el predicado adjetivo.

Los ejemplos (2) muestran que cuando se trata de cambio de estado físico, se da lo mismo: en (2a), el cambio de estado físico no-marcado se realiza como un predicado verbal, compatible con adjuntos de semántica puntual. Este predicado se realiza en interlengua por medio de una construcción adjetiva, lo que corresponde al procedimiento empleado para la expresión de ese cambio de estado en la L1 (2c). Nótese que, a diferencia del español, la construcción adjetiva portuguesa en (2c) es compatible con adjuntos que asignan puntualidad al evento, lo que en español no está permitido:

(2d) Esp:

*Me quedé enferma en aquel justo momento.

Como sugiere el contraste entre (2a) e (2d), hay diferentes nociones aspectuales involucradas en cada una de las construcciones. El predicado adjetivo es compatible con adjuntos que asignan una noción de permanencia, lo que asocia la construcción al aspecto resultativo. El ejemplo a continuación muestra la compatibilidad de una construcción adjetiva de cambio de estado en español y en PB con un sintagma preposicional adjunto encabezado por *durante*:

(2e)ESP:

Me quedé enferma durante tres semanas.

(2f) PB:

Eu fiquei doente durante três semanas.

3. RECONOCER LO MARCADO

Ambas lenguas exhiben tanto construcciones verbales como adjetivas para el cambio de estado. Sin embargo, en este trabajo, se muestra que la diferencia entre representar una construcción de cambio de estado como verbal o adjetiva es una materia vinculada a la noción de lo marcado. Queremos decir que esas lenguas son inversamente proporcionales en lo que se refiere a las construcciones de cambio de estado. En tanto que en PB la predicación adjetiva se presenta como la forma básica de representación del cambio de estado, en español, en cambio, dicha forma básica se representa por medio de la construcción verbal. La predicación adjetiva (con su variedad de pseudocómulas como *ponerse*, *volverse* o *quedarse*, entre otras) parece estar reservada para las construcciones marcadas.¹

Los datos de interlengua en (1) y (2) revelan que aprendices brasileños de español realizan construcciones de cambio de estado como si la construcción *default* en español fuera la adjetiva, cuando se da justamente lo opuesto: dentro de la expresión del cambio de estado, lo que en una lengua constituye la construcción básica, en la otra, es la marcada. Otro factor a tener en cuenta es que la construcción adjetiva del PB tiene una pseudocómula *default* *ficar* (*convertirse en/volverse/quedar*) que parece ser subespecificada en términos aspectuales y, debido a esta propiedad, el predicado adjetivo construido con *ficar* en PB puede combinarse con adjuntos que aporten aspecto tanto puntual como permanente (ejemplos [2d] y [2f] arriba).

¹ En PB, un análisis de la frecuencia de casos de construcciones de cambio de estado psíquico basado en un corpus de lengua oral revela la preferencia maciza por construcciones adjetivas (88%) contra las construcciones verbales representando el mismo fenómeno (12%). Con respecto al español, esa construcción, cuando va marcada, tiende a representarse por medio de una construcción adjetiva: Ella **se quedó muy** impresionada vs. Ella **se impresionó**, lo que puede deberse a la focalización del adjetivo que expresa el estado resultante, efectuada por el adverbio **muy**.

4. CONCLUSIÓN

La tarea a desempeñar por el aprendiz parece estar lejos de consistir en el problema de adquirir un rasgo 'extra' exhibido por la construcción de la lengua meta sino que parece, más bien, que estriba en la elección por construir un predicado de base verbal o adjetiva, para expresar lo que es, aparentemente, lo mismo. El déficit presentado por los aprendices testeados, que hizo que emplearan la construcción adjetiva cuando lo que se esperaba era la verbal, ha sido tratado por nosotros de manera económica dentro del marco teórico de la Morfología Distribuida (Halle y Marantz, 1993; Marantz 1997). Este instrumento teórico permite que se entienda dicha elección de la construcción adjetiva en lugar de la verbal como la inhabilidad de seleccionar el núcleo funcional *verbalizador* (Arad, 1998; McGinnis, 2000) en la *Numeración*, para núcleo funcional categorizador de la raíz. El *núcleo verbalizador* y el *núcleo adjetivador* son los elementos que se combinan con la raíz para derivar, respectivamente, los predicados verbales y adjetivales. El *núcleo adjetivador* consiste en el categorizador activo en la construcción de cambio de estado en PB y el *núcleo verbalizador* es su correspondiente en español. Podemos explicar la construcción anómala de interlengua como (1b) y (2b) como la inhabilidad de reconocer y elegir el núcleo funcional adecuado en el momento de montar la sentencia, lo que puede deberse a la experiencia lingüística previa del aprendiz, entre otros factores. En este caso, en lugar de re-armar el mismo conjunto de rasgos, la adquisición es un proceso para descubrir/reconocer qué núcleos funcionales están activos en la construcción de la L2.

REFERENCIAS

- ARAD, M. 1998, "Psych-notes", *UCL Working Papers in Linguistics*, 10.
- HALLE, M y A. MARANTZ, 1993, "Distributed morphology and the pieces of inflexion", en K. HALE y J. KEYSER (ed.), *The View from Building 20. Essays in honor of Sylvain Bromberger*, Current Studies in linguistics. Cambridge, MIT, pp. 53-89.
- LARDIERE, D., 2005, "On Morphological Competence", en Laurent DEKYDTSPOTTER (ed.) *Proceedings of the 7th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2004)*, Somerville, Cascadilla, pp. 178-192.
- LARDIERE, D. (en prensa), "Feature-assembly in second language acquisition", en J. LICERAS (org.) "The Role of Formal Features in Second Language Acquisition" (Mahwah, Lawrence Erlbaum).
- MARANTZ, A., 1997, "No escape from syntax: don't try morphological analysis in the privacy of your own lexicon", *UPennWPL*, 4.2.
- MCGINNIS, M., 2000, "Event Heads and the distribution of Psych-roots", *UPennWPL*, 6.3, pp. 107-144.
- WHITE, L., 2003, *Universal Grammar and Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University.

NUESTRAS Y NUEVAS LECTURAS

Adriana Cortese

IESLV Juan Ramón Fernández
Argentina
platon18@fibertel.com.ar

María Elena Filgueira

IESLV Juan Ramón Fernández
Argentina
mariefil@fibertel.com.ar

Silvina Besteiro

IESLV Juan Ramón Fernández
Argentina
silbes@feedback.net.ar

*Las mutaciones en el orden de las prácticas
suelen ser más lentas que las revoluciones técnicas.*
Roger Chartier, 2004

En el siglo XX, con la aparición de las nuevas tecnologías como la televisión y la radio, aparecen nuevos lectores de la cultura. Las prácticas sociales se modifican y la escuela como tal, es parte activa de estos procesos de cambio. Entre ellos, la escuela del siglo XXI trabaja para encontrar nuevas maneras que permitan formar al lector moderno, es decir reinventar la alfabetización.

Hoy leer y escribir se convierten en cuestiones vinculadas con el poder de la información. Los recursos tecnológicos utilizan mucho más la escritura. El proceso de lectura y escritura se redefine a partir de múltiples entradas, producción de información, de placer, de conocimientos.

La lectura supone hoy hablar de *nuestras y nuevas lecturas*, implican un esfuerzo racional de comprensión, de descubrir nuevos sentidos y compartirlos con los otros para constituirnos así en una comunidad.

Como señala Chartier los dispositivos transformaron profundamente el uso de los textos. Y el cambio de las modalidades de producción y transmisión de los textos provoca un cambio epistemológico.

Parte de ese cambio es producto de la técnica digital que hace que los textos sean móviles, maleables y abiertos, se constituyen en entidades textuales nuevas. Y se habla de un nuevo analfabetismo que no está definido por la incapaci-

dad de leer y escribir sino por la imposibilidad de acceder a las nuevas formas de transmisión de lo oral y lo escrito, redefiniendo así la instancia de producción de sentido.

Este desarrollo de las nuevas tecnologías convoca a pensar sobre las posibilidades que aportan a la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

Internet ha cambiado la concepción de la enseñanza y el papel del profesor y del alumno.

El uso frecuente de las nuevas tecnologías y la exposición constante a la cultura de la imagen ha permitido que los jóvenes desarrollen estrategias y habilidades para leer nuevos códigos audiovisuales.

Tenemos, pues, que encontrar la forma de conciliar la fuerza que el mundo de la imagen está ocupando en nuestra sociedad con la necesidad de formar personas plenamente autónomas y críticas.

En la actualidad, la tecnología multimedia, que como todos sabemos pone al alcance de la mano, tanto de los profesores como de los alumnos, una gran variedad de herramientas de información, producción y comunicación, también nos proporciona las posibilidades de un uso mucho más integrado de la tecnología. Es una obligación ineludible la de aprender a leer, a escribir y a comunicarnos a través de la computadora en cualquier ámbito de nuestra vida.

El perfil del futuro profesor de lengua extranjera ha de ser el de un profesional, no necesariamente un experto en multimedia o un programador, sino más bien una persona usuaria de diversas aplicaciones, capaz de tomar decisiones oportunas sobre cómo integrar en la programación de la asignatura la tecnología multimedia, y todo ello adaptándolo a la situación de enseñanza-aprendizaje concreta en la que desempeñe su tarea.

Citando a Lerner (2001) se puede decir que: "Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto". Y que: "lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo. Para transformar la enseñanza de la lectura y escritura hay que apelar a todas las herramientas necesarias".

Cuando decimos que es conveniente estimular la lectura, no solo debemos pensar en los productos de la imprenta sino que también debemos considerar la lectura en la pantalla del monitor y la interactividad que esta lectura propone.

La comprensión tal y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto.

En definitiva, leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de estrategias para interpretar el mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso

de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprendiones producidas durante la lectura.

La lectura es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos.

La lectura es un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta desde las unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto, sino que el lector deduce información de manera simultánea de varios niveles distintos, integrando a la vez información grafofónica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa.

La concepción tradicional de la lectura constituiría lo que ha sido definido como un modelo de *procesamiento ascendente*. Este modelo supone que el lector comienza a identificar los signos gráficos, las palabras..., para formar sucesivamente las distintas unidades lingüísticas hasta llegar a la identificación de la frase y del texto. Para seguir este proceso el lector debe descifrar los signos, oírse pronunciarlos, recibir el significado de cada unidad (palabras, frases, párrafos, etc.) y unirlos unos con otros para que su suma le ofrezca el significado global.

El modelo de *procesamiento descendente* no actúa como el anterior, desde el análisis del texto a la comprensión del lector, sino en sentido contrario, desde la mente del lector al texto. Es decir, la lectura está dirigida por los conocimientos semánticos y sintácticos del sujeto.

La intervención del procesamiento descendente, o de arriba abajo, es un componente necesario de la lectura corriente. Permite al lector resolver las ambigüedades y escoger entre las interpretaciones posibles del texto

Las dos formas de proceder, *de abajo arriba (bottom-up)* y *de arriba abajo (top-down)*, quedan englobadas en la idea básica de que cuando una persona lee, parte de la hipótesis de que el texto posee un significado y lo busca a través, tanto del descubrimiento de indicios visuales, como de la activación de una serie de mecanismos mentales que le permiten atribuirle un sentido, es decir, entenderlo.

Lo que el lector ve en el texto y lo que él mismo aporta son dos subprocesos simultáneos y en estrecha interdependencia. Esta visión del proceso constituye lo que se llama *modelos interactivos* de lectura.

Este último modelo se diferencia de los otros dos, en que mientras los primeros conciben la lectura como un proceso secuencial, éste entiende el proceso como un conjunto de operaciones que se dan en paralelo, condicionándose mutuamente entre ellas.

Respondiendo a esta concepción de lectura es que el equipo del área creativa del Departamento de Comunicación Educativa (DECOED), del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas diseñó y creó una herramienta multimedia hipertextuada pudiendo ser utilizada por distintas lenguas.

La misma presenta una serie de cuentos “reeditados” que pueden ser abordados desde la construcción textual, desde las imágenes, desde el audio o desde una combinatoria de estos códigos. Generando la posibilidad de crear historias independientes a la versión original. Las propuestas multimediales apuntan a trabajar los quehaceres de comprensión y de producción oral y escrita.

El acceso a las diversas propuestas se realiza a través de diseños gráficos, que intentan generar autonomía en la navegación. No requiere habilidades operativas complejas.

Los requerimientos técnicos (equipo, software) para su funcionamiento, son estándar, es decir el multimedia está pensado para ser utilizado en los gabinetes de informática que se encuentran en la mayoría de las escuelas públicas y privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Además se ha elaborado un cuadernillo con propuestas de actividades vinculadas con los personajes y las situaciones de los relatos del multimedia. Estas actividades abordan los quehaceres de comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita. Organizadas a través de un código de referencia que permite reconocerlas como tales. El cuadernillo cuenta también con material gráfico para trabajar las propuestas que lo requieran.

La diversidad de las actividades permite que todos los estilos de aprendizaje puedan llegar a ser involucrados en las propuestas.

El espíritu que acompaña su elaboración tiene que ver con lo que **Benjamín** sostenía en relación a la técnica: “... las técnicas para la reproducción de textos o imágenes no son en sí mismas ni buenas ni perversas...” Por tanto esta herramienta se constituye en una posible mediación disponible para construir, nuevos modos de enseñar y aprender en distintas lenguas.

Como actores del proceso educativo somos partícipes de este cambio y la intención de este material tiene que ver con hacernos cargo de este proceso, y pensar el desarrollo de materiales que enriquezcan y faciliten el trabajo de los docentes y la formación de los alumnos, mejor dicho de los nuevos lectores y escritores.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERO, Magda, 1993, “Televisión y educación. Aproximación a un modelo aplicable”, *Comunicación y Pedagogía*.
- AUMONT, J., 1992, *La imagen*, Barcelona, Paidós.
- CLOUTIER, Jean, 1978, *La communication audio-scripto-visuelle*, ASV, Montreal, Didier.
- CUBAN, Larry, 1986, *Teachers and Machines. The classroom use of technology since 1920*, New York, Teachers College, Columbia University.
- CYR, P. y C. GERMAIN (1998) *Les stratégies d'apprentissage*, París, CLE International.
- DEBRAY, Régis, 1994, *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*, Barcelona, Paidós.
- DE VECCHI, Gérard, 1992, *Aider les élèves à apprendre*, París, Hachette.

- FERRÉS, Joan, 1992, *Vídeo y educación*, Buenos Aires, Paidós.
- GARCÍA BERMEJO, María Luisa, 2000, "Consideraciones didácticas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras asistida por ordenador", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Madrid.
- HÉBRARD, J., 2000, "El aprendizaje de la lectura en la escuela y nuevas perspectivas", Conferencia, Buenos Aires.
- LERNER, Delia, 2001, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, Ciudad de México, FCE.
- LITWIN, Edith (comp.), 1995, *Tecnología Educativa. Políticas, historias y propuestas*, Buenos Aires, Paidós.
- MACLUHAN, Marshall y Quentin FIORE, 1992, *El medio es el mensaje*, Barcelona, Paidós.
- PENDANX, M., 1998, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, París, Hachette.
- PÉREZ TORNERO, José Manuel, 1994, *El desafío educativo de la televisión*, Barcelona, Paidós.

“DE LA LECTURE ET LA TRADUCTION CONSIDÉRÉES COMME MOYEN DE CONSTRUCTION DU STYLE” BAUDELAIRE TRADUCE A POE

Laura Valeria Cozzo

lauretta@filo.uba.ar

Alumna de Traductorado en Francés,
IESLV Juan Ramón Fernández, Argentina

El objetivo del presente trabajo es reflexionar acerca de la traducción como acto literario, el rol del traductor como un segundo autor de la obra original y cómo ésta influye en su producción literaria personal. Nuestro punto de partida serán las traducciones de la obra de Edgar Allan Poe realizadas por Charles Baudelaire, en especial, la de *Le chat noir*, con el fin de observar cómo influyó la práctica traductora en la práctica poética de Baudelaire y en su constitución como escritor.

Nacido en 1821, Baudelaire crece como lector en un medio literario en el que el Romanticismo de Lamartine, Hugo, Vigny, Musset, entre otros, está en pleno auge. Las obras de estos autores son sus primeras lecturas, sin embargo algo en el joven estudiante de excelentes calificaciones y pésima conducta que hace que los rechace como modelos: es necesario devenir un gran poeta sin convertirse en ninguno de los representantes de la estética de 1830. Precursor de lo que luego sería el Simbolismo, Baudelaire se acerca a los Parnasianos (aunque su estética no tenga mucho en común con la de los escritores de este movimiento) a partir del rechazo a lo peor de Romanticismo: ese lirismo fácil, complaciente, demasiado fácil, incluso ampuloso... Entre Hugo y Baudelaire, afirma Alain Verjat (en Baudelaire, 1994: 973), hay un abismo que representa los contrastes y las paradojas de ese siglo. No pudiendo continuar con el Romanticismo, su poética debe ser una respuesta a este movimiento que, integrándolo, logre superarlo, y eso sólo lo logrará gracias al conocimiento de la obra de Poe.

Uno de los temas literarios de moda durante la década de 1840 es el satanismo, la presencia del mal en la temática de los textos. Ésta es la razón por la cual la obra de Poe es finalmente introducida en 1845 gracias a la publicación en dos diarios franceses de diferentes traducciones (y nada fieles al original) de *Double assassinat dans la rue Morgue*. Fascinado, Baudelaire, que no tiene aún ningún conocimiento de lengua inglesa, se aboca a su estudio con el fin de tomar contacto directo con los textos de Poe, inicialmente poder leer las obras y luego para traducirlas por sí mismo, lo que logra en 1848 con *La révélation magnétique*. Durante su breve vida, llegará a traducir cinco volúmenes y un gran número de poesía y uno de los textos a los que se consagró con especial interés es *Le chat noir*.

En su estudio *Edgar Poe, sa vie et ses ouvrages*, publicado en la *Revue de Paris* en 1852, ya incluía Baudelaire un primer fragmento de este cuento que había sido previamente traducido por Isabelle Meunier en 1847, dos años después de la publicación de *Tales*, el cual sería su texto fuente para su propia edición de este relato. En 1853 aparece la traducción integral del relato en forma de folletín. Ahora bien, si un escritor nunca termina un texto sino que simplemente deja de corregirlo incesantemente, tampoco un traductor concluye su obra sino que el grado de compromiso que asume en la reescritura en su lengua natal de una obra de otro se evidencia en la cantidad de reelaboraciones que realiza a lo largo del tiempo: Baudelaire realiza tres versiones más de este cuento, otra al año siguiente (también en forma de folletín), una tercera en 1857 y una cuarta en 1869, doce años después de la anterior (ambas versiones formando parte del volumen *Nouvelles histoires extraordinaires*). ¿Cuáles son las diferencias entre las distintas versiones? Las dos primeras son muy similares, los cambios realizados son mínimos. Algunas incorrecciones que se presentan, quizás a causa del conocimiento poco profundo que tenía entonces Baudelaire de la lengua inglesa, son corregidas acertadamente en la tercera versión, donde también el sentido original es mejor precisado. Con respecto a la cuarta versión, se eliminan algunas palabras (en busca de la corrección sintáctica) y se reelaboran algunas frases. Algunas modificaciones, con respecto a terminología: “*sur ces entrefaites*” (1852) y “*cependant*” (1857); “*un spectacle effrayant*” (1852) y “*un aspect effrayant*” (1857), “*il parcourait la maison comme à l'ordinaire*” (1852) y “*il allait et venait dans la maison comme d'habitude*” (1857); aunque también algunos cambios a nivel sintáctico: “*elle est la loi*” (1853-54) y “*c'est la loi*” (1857: 14), como asimismo la frase “*de la façon que les moines de moyen âge muraient, dit-on, leurs victimes*” no aparece sino hasta la tercera versión. Así, la traducción deviene en un ejercicio de estilo que permite al traductor la exploración de las distintas posibilidades que le da su lengua natal para transmitir un determinado contenido originalmente expresado en otra lengua.

Pero la traducción es también el espacio en que entran en contacto un texto y su lector privilegiado. Contaba Cortázar (Fernández, 2004) que Baudelaire confesó que la primera vez que tuvo ante sí una obra de Poe, descubrió que no sólo los temas abordados sino incluso frases enteras habían estado previamente en su mente y que mágicamente las encontraba allí. El tema de la perversa crueldad, tal como lo plantea Poe, reaparece en un texto que Baudelaire escribe en la misma época que esta traducción, *L'Héautontimorouménos* (el poema LXXXIII de *Les fleurs du mal*), como asimismo la imagen de la depravación que aquí aparece se podría reencontrar en la del asesino ebrio de *Le vin de l'assassin*. Asimismo *Marginalia* impulsará a Baudelaire a un nuevo proyecto: *Mon coeur mis à nu*.

Baudelaire intuye una nueva concepción de la poesía pero necesitará que los textos de Poe le demuestren que no es el único en pensar que pueda existir otra estética que no sea la romántica, para ello traduce *The Poetic Principle*. Para Cortázar (Fernández, 2004), Baudelaire era el doble de Poe: el mismo escritor que se

desdoblaba en dos personas. Si bien no lo incluye entre los faros que lo iluminan (Baudelaire, 1998: 102), es su imagen de Poe la que le inspira su concepción del poeta, aquella que leemos en *L'albatros* (Baudelaire, 1998: 90): es aquel al cual el orden social desdeña y que debe alejarse por ser diferente a los demás, y que desde su soledad, contempla a los otros (pensemos en *L'homme des foules* [Baudelaire, 1917: 54-67]) El joven poeta siente una admiración total e inmediata por la obra del poeta mayor porque le sirve como un espejo en el que se reconoce a sí mismo y que, confirmándole sus intuiciones críticas, le permite revelar su ser poético más profundo en su totalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV, 1994, *Historia de la literatura francesa*, Madrid, Cátedra.
- BAUDELAIRE, C., 1917, *Nouvelles histoires extraordinaires par Edgar Poe*, Paris, Louis Conard.
- BAUDELAIRE, C., 1998, *Las flores del mal*, ed. bilingüe Alain Verjat y Luis Martínez de Merlo, Madrid, Cátedra.
- BAUDELAIRE, C., 1989, *Les fleurs du mal*, ed. Robert Scrick, Paris, Pocket.
- BERGOUNIOUX, P., 2004, *Bréviaire de littérature*, Paris, Bréal.
- FERRAN, A., 1933, *L'esthétique de Baudelaire*, Paris, Hachette.
- PORCHÉ, F., 1944, *Baudelaire*, Paris, Flammarion.

ALGUNAS PROPUESTAS PARA LA INTRODUCCIÓN DE PROBLEMAS DE TEORÍA Y CRÍTICA EN LAS CLASES DE LITERATURA

Carolina Curátolo

Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González
Argentina
curatolocarolina@yahoo.com.ar

Eugenio López Arriazu

Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González
Argentina
earriazu@yahoo.com.ar

El presente trabajo se propone plantear algunas pautas metodológicas para la introducción de la teoría y de la crítica literaria en la clase de literatura. Creemos que esta propuesta no sólo es actual sino necesaria. Actual, porque forma parte de la inquietud de los docentes de literatura; y necesaria, porque la teoría literaria es una herramienta fundamental para promover el pensamiento crítico y una toma de conciencia sobre el carácter de construcción de la literatura y de la teoría misma. Dicha necesidad, además, se basa en el objetivo mismo de una clase de literatura, el cual es, según nuestra opinión, no otro que la adquisición de un pensamiento independiente, crítico y sensible a las problemáticas particulares que conciernen a cada literatura, período o texto. Este objetivo concuerda con uno de los objetivos generales de la educación, como quedó plasmado en la nueva Ley Federal de Educación, y es de especial importancia si se considera que ningún docente que no haya ejercitado su capacidad crítica frente a los discursos sociales podrá transmitirla a sus alumnos. Incluso en el caso de los traductores que no se propongan ejercer la docencia, la capacidad de análisis es imprescindible para su tarea, ya que no puede pensarse una traducción mecánica que no problematice previamente el texto a traducir.

Ahora bien, cabe preguntarse en qué sentido y por qué se postula la teoría como herramienta que puede fomentar el pensamiento crítico. Ello es posible, primeramente, porque la teoría literaria no es, en última instancia, más que una reflexión que busca problematizar tanto su objeto de estudio como sus propios postulados. Es decir que, ya desde la mera lectura de esos textos, el alumno se involucra en debates y discusiones en el campo literario. Por supuesto, el contacto con esos textos no basta por sí solo para lograr el objetivo propuesto. En lo que sigue intentaremos sistematizar y ejemplificar algunas maneras de introducir el texto teórico y relacionarlo con el texto literario tratando de evitar las simplificaciones y el prejuicio sobre la teoría que la quiere "difícil". Pensamos que es precisamen-

te, en todo caso, la tarea del docente acercar un texto “difícil” a sus alumnos, pero que lo único que no se puede hacer es eliminar el texto y brindar una versión simplificada o extracto de manual, ya que de ese modo sólo se logra desproblematizar y anular la polifonía de los textos.

En primer lugar, es productivo el cruce entre un texto teórico general y un texto literario no relacionados directamente. Segundo, se pueden presentar dos textos críticos contradictorios sobre un mismo texto literario. Tercero, de ser posible, enfrentar la obra literaria de un autor con sus propios textos críticos. Cuarto, se puede trabajar el texto teórico en forma autónoma. Estas cuatro formas pueden, a su vez, ser integradas dentro de un planteo general del curso que permita, a través de un eje temático, reciclar conceptos claves por medio de contrastes y comparaciones. Finalmente, un curso basado en estos cruces entre textos teóricos y literarios requiere una evaluación acorde, que desarrollaremos más adelante.

El cruce de un texto teórico general con un texto literario es de gran utilidad para nuestro propósito debido a múltiples razones: el texto teórico brinda un contexto general sobre la problemática que se quiere abordar y presenta una serie amplia de problemas de los cuales el docente o el alumno deberá seleccionar uno o dos, por razones de objetivo o tiempo; el cruce, por su parte, obliga al alumno a establecer relaciones que usualmente no son directas ni están dadas de antemano y al docente a plantear preguntas pertinentes que guíen el trabajo del alumno. Es importante tener en cuenta que las relaciones no son unívocas en el sentido de que el texto teórico “iluminará” al literario, sino que el mismo texto teórico forma parte de una serie que puede ser criticada y problematizada a partir de un texto literario. Veamos un ejemplo. En la novela *The Hours* de Michael Cunningham, que puede leerse como una reescritura de *Mrs. Dalloway* de Virginia Woolf, la autora del hipotexto es protagonista y eje fundamental del libro. Por su parte, Foucault en “¿Qué es un autor?” cuestiona la visión biográfica de la figura autoral y argumenta a favor de considerarla una mera función del discurso, entre otras cosas. El cruce de ambos textos, en una experiencia áulica, dio lugar a la problematización del rol del autor en relación con la ficción y dentro del debate teórico.

El cruce de dos textos críticos contradictorios sobre un mismo texto de ficción permite plantear un problema cuya resolución quedará, potencialmente al menos, en manos del alumno. Es importante destacar que el objetivo no es solucionar el problema sino promover el debate, la argumentación y el análisis crítico de los tres textos. Otra consecuencia beneficiosa del ejercicio es que pone a la vista el carácter provisorio de cualquier hipótesis, evitando de este modo la visión ingenua de la crítica como verdad revelada. El rol del docente como moderador del debate es guiar a los alumnos hacia el cuestionamiento de los presupuestos teóricos, ideológicos, históricos, políticos, etc. que subyacen a los textos.

Un ejemplo posible, entre tantos, es la sección quinta de *Song of Myself* de Walt Whitman, donde aparece la famosa fellatio que le efectúa su alma, que tantas interpretaciones e incomodidades ha generado. Por un lado, están quienes, como

Harold Bloom, prefieren desestimar el alcance homoerótico de *Leaves of Grass*, hasta quienes, como Matthiesen, ven en el pasaje “una cualidad vagamente patológica y homosexual [...] acorde con la regresiva fluidez infantil, imaginativamente poliperversa”. El ejercicio revela sistemáticamente el lugar ambivalente de Whitman como centro del canon estadounidense.

En cuanto al cruce de la obra teórica o crítica y literaria del mismo autor, se trata de confrontar la construcción que hace el escritor de su propia obra o de su concepción de la literatura con lo que efectivamente produjo en el campo de la ficción. Es interesante que el alumno reconozca al autor como un agente activo dentro del campo literario e intelectual, y por ende a su obra como inserta dentro de un debate artístico-ideológico, es decir, que el alumno tome conciencia de la obra literaria como parte de diversas series, como ser la genérica, la histórico-social, la teórica, etc. Los prefacios a las novelas y nouvelles de Henry James pueden valer como ejemplo.

Por último, puede decidirse profundizar sobre algún aspecto teórico pertinente para diversos textos del programa. Además de las relaciones ya mencionadas con los textos literarios, es posible tratar el texto elegido de forma autónoma. Ya que ningún texto teórico es un listado sin jerarquías de meros contenidos, sino una elaboración argumentativa, pensamos que es más fácil para el alumno dar cuenta del contenido a partir del relevo de las estrategias empleadas. Tal abordaje llevará al alumno a cuestionar los supuestos de cada texto y a pensar a los mismos dentro de una cadena discursiva donde cada texto es un enunciado en diálogo con otros y donde la aparente objetividad de los enunciados se revela como una modalidad tras la que actúa una voz con intenciones y propuestas. “Kafka y sus precursores” de Borges, es un ejemplo claro, donde además de haber una estrategia argumentativa fácilmente identificable se puede relevar la posición del escritor frente a la tradición y a la concepción de autor.

El uso de conceptos teóricos facilita a su vez el planteamiento de un eje temático en función del cual se seleccionen e integren todos los contenidos del programa. El enfoque tiene la ventaja de permitir el reciclaje y profundización de los temas dados previamente por medio de sucesivas comparaciones y contrastes. Por otra parte, el eje es un factor de guía y unidad para el aprendizaje y la reflexión. El tema eje elegido debe ser lo suficientemente amplio para dar lugar a los diferentes problemas particulares de cada materia y al mismo tiempo lo suficientemente restringido para focalizar la discusión. De este modo, el eje se convertirá en una guía de investigación para que los alumnos exploren diferentes posiciones. En este sentido, el eje funciona como un catalizador de preguntas y debates que se espera dialogarán con cada texto al tiempo que también pondrá a los diferentes textos en diálogo entre sí. Para ejemplificar, algunos ejes generales podrían ser los problemas intertextuales, la figura de autor y ejes temáticos tales como Ciudad y Campo; Sexo, Amor y Pasión, La relación entre Estados Unidos y Europa, etc.

Para concluir, nos referiremos brevemente a la instancia que “cierra” todo el proceso de enseñanza-aprendizaje descrito. La evaluación de un curso planteado en estos términos debe ser consecuente con el desarrollo de la materia. La capacidad argumentativa y de reflexión que los alumnos posean o hayan adquirido podrá ser evaluada en forma escrita u oral, pero el instrumento debe estar diseñado para cumplir su objetivo. Una posibilidad es dar a los alumnos, o construir en forma conjunta con ellos, un listado de problemas a discutir. Dado que se priorizará la habilidad argumentativa sobre el conocimiento memorístico, es importante que la resolución de las consignas se realice en el hogar, en un tiempo determinado. Por último, si bien los sistemas de calificación pueden variar, cualquiera que se elija deberá atender prioritariamente a la elaboración de una hipótesis, a su desarrollo argumentativo y a la necesidad de anclar la idea tanto en el texto literario como en los teóricos.

BIBLIOGRAFÍA

- BLOOM, Harold, 1994, *The Western Canon*, Nueva York, San Diego, Londres, Harcourt Brace.
- BORGES, J. L., 2005, “Kafka y sus precursores” en *Otras inquisiciones*, Buenos Aires, Emecé.
- CUNNINGHAM, Michael, 1999, *The Hours*, Londres, Fourth Estate.
- FOUCAULT, Michel, 1991, “What is an author” en David LODGE, *Modern Criticism and Literary Theory. A reader*, Londres, Longman.
- MATTHIESSEN, F. O., “Words! Book-Words! What are you”, en *American Renaissance*, Londres, Oxford, Oxford University.
- WOLF, Virginia, 1996, *Mrs Dalloway*, Londres, Penguin Books.
- WHITMAN, Walt, 1998, “Song of Myself” en *Leaves of Grass*, Oxford, Oxford University.

POSICIONES, PROYECTOS Y HORIZONTES DE TRADUCCIÓN

Beatriz Díez

Universidad de Buenos Aires
Universidad del Museo Social Argentino
Argentina
beatrizdiez@fibertel.com.ar

OBJETIVOS

En 1868, Dalmacio Vélez Sársfield entregó al gobierno la cuarta y última parte de un trabajo encomendado solo cuatro años antes: el *Código Civil Argentino*, con sus notas explicativas. Para construir las notas sobre derecho sucesorio de ese Libro IV, el codificador acudió a una larga serie de jurisprudencias francesas de la Escuela de la Exégesis, que citó y tradujo largamente. Los tratadistas posteriores señalaron, analizaron y corrigieron una serie de peculiaridades en esas notas, a las que resulta interesante acercarse para hacer un relevamiento de las marcas dejadas por la traducción en la superficie del texto y pensarlas desde un enfoque discursivo. Para comparar ambos textos hicimos un rastreo en los tratados fuente de las citas y observamos en la superficie textual del texto meta un juego de aclimatación y extrañamiento en lo léxico y lo sintáctico. Intentamos luego indagar, a partir de estas marcas, cuáles son las representaciones de la traducción que sostienen el acto de traducir, comprobando si los fenómenos textuales confirman las descripciones de A. Berman (1999) y G. Toury (2004) en cuanto a la imagen del traductor y al proyecto de traducción a que remiten esos fenómenos, en relación con el horizonte de época. Resumimos dicha indagación en el presente trabajo.

METODOLOGÍA

En las últimas décadas del siglo XX, la mirada científica de G. Toury, atenta a los procesos cognitivos, retoma la antigua dicotomía entre fidelidad e infidelidad del traductor como grados de ajuste a la configuración del texto fuente o de interferencias en el texto meta, en relación con el papel de la traducción en la cultura receptora. La visión filosófica más amplia de A. Berman va a defender una hermenéutica que se plantea la pregunta sobre el sujeto traductor y la circunstancia en que traduce.

En un minucioso desarrollo, Toury (2004: 346 y ss.) establece que la presencia o ausencia de interferencias en una traducción son indicio de la voluntad de ajustarse en mayor o menor grado a la configuración de un texto fuente. Berman (1999: 75 y ss.) inscribe estas extrañezas en un marco más amplio, e invita a

verlas en el tejido textual como pistas sobre el traductor, su posición y su proyecto traductivos.

Si las anomalías en una traducción son indicio de la voluntad de representar el texto fuente “de la forma más ajustada posible” (Toury, 2004: 346), cuanto más experimentado sea un traductor, menos lo afectará la configuración de ese texto de partida. Para V. Ivir (*apud* Toury, 2004: 252), la primera operación cumplida por el traductor en su tarea sería la búsqueda de un “correspondiente formal de significado idéntico”, en una especie de compulsión interrumpida solo en un segundo tiempo por la selección de equivalencias de significado. En este proceso anónimo, nada puede revelar el número de traductores/ revisores/ correctores intervinientes. Paralelamente a la relación entre interferencias y acciones del traductor, Toury (2004: 348) analiza el fenómeno de aceptación o rechazo de esa interferencia como marca de una interacción con las condiciones de la cultura meta. Según el lugar primario o secundario que atribuya a la traducción, la sociedad meta va a generar un cierto nivel de resistencia a la construcción extraña. Cuando existe, esa resistencia activa el reflejo de censura en el traductor, tanto durante la actividad de traducción como con posterioridad a ella en la revisión.

A través de las operaciones de traducción se construye entonces una representación de la actividad de traducir que tiene el traductor, la imagen mental de su posición frente esa actividad (Berman, 1999: 75). Esta representación, muchas veces marcada por el discurso de la época, suele completarse de manera explícita en las manifestaciones de los traductores.

Pero además, las anomalías remiten innegablemente a las condiciones socio-culturales del medio en que se realiza y se recibe la traducción (Toury) planteado por Berman en términos de horizonte traductivo amplio (Berman, 1999: 81) de experiencia, mundo y acción, es decir, como “conjunto de parámetros lingüísticos, literarios, culturales e históricos que determinan el sentir, el actuar y el pensar de un traductor”.

CONCLUSIONES

La mirada que, en el cotejo entre texto fuente y meta, se detiene sobre los gestos reales del traductor puede formular en primer lugar algunas hipótesis sobre la capacitación o experiencia previa del traductor de las notas. Innumerables oscilaciones léxicas y sintácticas, sumadas a una tendencia manifiesta a las correspondencias formales y ciertos rasgos de precariedad en el manejo de la lengua fuente, sugieren un traductor sin demasiada experiencia. Algunas rectificaciones son indicio de una pausa en la búsqueda de equivalencias formales, y ciertos agregados aportan huellas de una actividad de relectura y corrección sobre la marcha. Pero, en la mayoría de las notas, la traducción respeta casi compulsivamente la linealidad del enunciado preservando la progresión tema-remata y

obviando muchas veces las modificaciones requeridas por el texto. La urgencia observada sugiere en el traductor una actividad más intuitiva que reflexiva y carente de un verdadero proyecto meditado de traducción. Esto lleva a postular que muchos de los fragmentos traducidos en las notas sobre sucesiones del Código Civil quedaron en un estadio de borrador, se realizaron “de una sola pasada” (Toury, 2004: 244). La presencia de fragmentos de prosa muy cuidada apoya esta hipótesis de un trabajo no revisado, hecho sin la facilidad o el tiempo suficiente.

Ahora bien, se observa en ellas un marcado control sobre la masa de los enunciados, que remite al especialista en derecho. Vélez Sarsfield, que no hizo reflexiones sobre el tema, respeta en su traducción de *La Eneida* la elección de fidelidad y literalidad planteada por Mitre en el prólogo de *La divina comedia*. Pero la traducción a que nos enfrentan las notas, que es traducción de especialidad, traducción jurídica de textos doctrinales o jurisprudenciales (3307), oscila entre el respeto de la forma y el respeto del sentido, con sus efectos de extrañamiento y aclimatación. Esta diferencia de decisiones en función del tipo de texto es recurrente en la actividad profesionalizada en el siglo XX y los criterios funcionalistas modernos. Por otra parte, Vélez parecía acordar poca importancia a la actividad de traductor. Las notas que anexó al fin de cada canto de su traducción de la Eneida lo ubican en una posición más orientada a la investigación que a la traducción.

En el traductor de las notas, a la luz de otras entradas hechas en el texto, la tarea de traducción parece perder importancia ante el desafío del combate entre opciones. Hay rasgos personales que justifican esta preferencia en la toma de decisiones, pero el peso del contexto socio-cultural es inseparable de ellos. El proyecto de traducción de 1864 estaba subordinado al proyecto de codificación que se le imponía la Argentina posterior a Caseros y la conquista del desierto y previa a la década del 80. El mandato era recoger lo mejor de los articulados previos, agregando además concordancias y motivos. Y esto solo cuatro años antes de su promulgación, cuando en Chile el proceso le llevó dieciséis años a A. Bello. En Argentina, el trabajo de traducción quedó superpuesto, o subordinado, a la tarea específica y marcada por la urgencia del codificador, con las consecuencias señaladas.

Siempre como indicio de comportamientos sociales, las oscilaciones observadas en las actividades de traducción y revisión hacen presumir en la sociedad argentina de la época un rechazo parcial de las formas afrancesadas en el marco de un texto de especialidad, que agrega un dato interesante sobre el horizonte de traducción, que valorizaría la tradición hispanoamericana.

Ese horizonte de traducción estaría configurado por el estado de la lengua y la cultura jurídica, el saber sobre esa cultura de sus agentes y las discusiones y reacciones de la época, que tejen una red discursiva. El clima ideológico en aquella Argentina de la codificación estaba marcado por los conflictos entre un

grupo afrancesado que admiraba la inclusión de “jurisconsultos de más nota y de más respetabilidad” y otro hispanizante que seguirían lamentando años después “la notoria manía que existe en nuestro foro de referirlo todo a la jurisprudencia francesa”. Sobre el fondo de urgencia republicana –o económica– generalizada citamos también cierta indiferencia de la época por el uso correcto del español que se registraba vagamente como “negligencias de lenguas” de las que el código parece ser reflejo.

La traducción es traslación, migración y mutación de lo escrito que modela la cultura. Berman (nota 46) distingue diferentes etapas en este proceso de traslación, que varía para cada tipo de traducción y se despliega desde una introducción sin pretensiones hasta la traducción canónica y la retraducción. La traducción de las notas se inscribe en una primera etapa introductoria sin pretensiones ni programa traductivo, enfocada a resolver de modo urgente problemas que parecen más ligados a conflictos ideológicos.

BIBLIOGRAFÍA

- BERMAN, Antoine, 1995, *Pour une critique des traductions: John Donne*, París, Gallimard.
- TOURY, Gideon, 2004, *Los estudios descriptivos de traducción y más allá. Metodología de la investigación en estudios de traducción*, trad. y ed. Rosa Rabadán y Raquel Merino, Lingüística Cátedra.
- CÓDIGO CIVIL DE LA REPUBLICA ARGENTINA, 1883, sancionado por el honorable Congreso el 29 de septiembre de 1869 y corregido por Ley de 9 de septiembre de 1882, edición oficial, Buenos Aires, La Pampa.
- CÓDIGO CIVIL DE LA REPÚBLICA ARGENTINA, 1870, Nueva York, Hellet.
- TAO ANZOÁTEGUI, V., 1977, *La codificación en Argentina (1810-1870). Mentalidad social e ideas jurídicas*, Buenos Aires, Imprenta de la Universidad.
- VÉLEZ SARFIELD, Dalmacio, 1865, *Proyecto de Código Civil para la República Argentina*, Buenos Aires, Imprenta de la Nación Argentina.
- VÉLEZ SARFIELD, Dalmacio, 1869, *Proyecto de Código Civil para la República Argentina*, Buenos Aires, Pablo Coni.
- VÉLEZ SARFIELD, Dalmacio y Luis Varela (trad.), 1888, *La Eneida en la República Argentina*, Buenos Aires, Lajouane.

POR UNA DIDÁCTICA DE LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

María Ignacia Dorronzoro

Universidad Nacional de Luján
Universidad de Buenos Aires
Argentina
midk@telered.com.ar

El propósito de esta ponencia es argumentar en favor de un espacio, dentro de la formación de los docentes de idiomas, dedicado específicamente a la reflexión sobre los procesos de enseñanza/aprendizajes de la comprensión del escrito, es decir, destinado a la Didáctica de la lectura en lengua extranjera (LE).

En efecto, creemos que es absolutamente necesario un ámbito de formación en el cual los futuros docentes puedan articular sus conocimientos sobre el proceso de enseñanza y sobre el proceso de aprendizaje y así, atender conjuntamente a los sujetos, al objeto de conocimiento y a los contextos en el que estos procesos se desarrollan. Según nuestra perspectiva sólo la consideración de esos contextos específicos permitirá el planteo de interrogantes esencialmente didácticos y creará el espacio desde donde el docente pueda tomar, efectivamente, decisiones que otorgan sentido a la enseñanza.

Para fundamentar nuestra propuesta presentaremos dos razones que, al dar cuenta de la particularidad que revisten las prácticas didácticas cuyo objeto es el aprendizaje de la lectura en LE, ponen de manifiesto, desde nuestro punto de vista, la necesidad de disponer de un espacio específico para su abordaje teórico-práctico.

La primera de estas razones está vinculada con *la especificidad del quehacer docente* y se refiere a la necesidad de realizar un trabajo que permita al futuro docente, *superar las prácticas aplicacionistas* que durante mucho tiempo caracterizaron las clases de lectocomprensión en LE. Retomando los conceptos de Galisson (1997: 83) caracterizaremos al aplicacionismo como la transferencia de una teoría ya existente, extranjera a la realidad del terreno didáctico y, sin embargo, movilizadas para resolver un problema propio de ese terreno. Efectivamente, creemos que las prácticas de enseñanza de la lectura en LE fueron frecuentemente concebidas como espacios de aplicación de saberes “fundamentales” elaborados en el marco de disciplinas de referencia tales como la lingüística o la psicolingüística.

En este sentido es necesario admitir que el aprendizaje la lectura en LE se relaciona con la lengua y por lo tanto, concierne a la lingüística, y además que, por ser efectuada por sujetos, implica también a la psicología. Sin embargo y apoyándonos en las ideas de Fijalkow, creemos que las conclusiones elaboradas

en estos campos, sólo deben considerarse en la didáctica como hipótesis, es decir, deben ser sometidas a prueba, a procedimientos que permitan indagar los aportes que la didáctica puede obtener de ellas (Fijalkow, 2000: 185). En todo caso, una verdadera reflexión didáctica plantea la imposibilidad de extraer consecuencias pedagógicas de las descripciones que brindan estas disciplinas o de concebir tales descripciones como prescripciones prácticas.

Por nuestra parte creemos que la reflexión didáctica evitaría “esta relación vertical entre disciplinas de referencia y terreno de aplicación que constituye el postulado fundamental del que procede el conjunto de fenómenos aplicacionistas. La sujeción de principio de la didáctica con respecto a disciplinas académicas sólo puede conducir a la búsqueda infinita de saberes supuestamente fundamentales pero siempre decepcionantes” (Fijalkow, 2000: 136). En efecto, estas disciplinas pueden ayudar a precisar el objeto o las actividades de aprendizaje pero no pueden brindar respuestas que contemplen la especificidad del objeto de enseñanza. Por ello creemos que no es pertinente esperar modelos didácticos de campos disciplinares que no tienen ese propósito, o sea, un planteo didáctico no puede concebirse exclusivamente desde una disciplina teórica cuya finalidad es la descripción del conocimiento, sino desde una disciplina de intervención, que tenga como propósito la acción con vistas a un resultado, en nuestro caso, la optimización del proceso de enseñanza/aprendizajes de la lectura en LE.

En palabras de Bronckart se trataría de un espacio que ofrecería a los profesores de LE herramientas para comprender “cuál es la naturaleza, las relaciones, pero también los límites de las teorías científicas que se han constituido a lo largo del tiempo, tanto en lo que concierne a la lengua y el sistema, como a los textos y los discursos” (Bronckart, 2002: 15). Pero también, y siempre inspirándonos en las ideas del mismo autor, creemos necesario agregar que, dentro de ese espacio deberían analizarse los procesos de transposición que tuvieron lugar en relación con las teorías de referencia, las simplificaciones hechas con respecto a los modelos. En síntesis, creemos que existen numerosos instrumentos que deben ponerse al alcance de los futuros docentes para que ellos puedan redefinir la posición de la didáctica con respecto a disciplinas de referencia y así poner fin al aplicacionismo en el marco de la enseñanza de la lectura en LE.

La segunda razón por la cual creemos imprescindible dedicar un espacio a la didáctica de la lectura en la formación de los profesores de idiomas está relacionada con la *especificidad del objeto de enseñanza*. Esta peculiaridad del objeto se desprende de la concepción de lectura que subyace a nuestra propuesta y que la entiende como una *práctica del lenguaje escrito*. En cierta forma, esta razón se complementa con la anterior ya que sólo una ruptura con el aplicacionismo permite concebir la lectura como una actividad del lenguaje, como una práctica social relacionada con actividades no-verbales, en las que encuentra su origen y para las que sirve de herramienta.

Desde este enfoque, la lectura se plantea como una forma de acción del lenguaje y éste deja de pensarse únicamente como un instrumento de comunicación o de representación para ser entendido como una "acción" sobre el mundo. Esta forma de entender la lectura encuentra sus fundamentos en autores como Vigotski, Bruner, y Bronckart que proponen una concepción del desarrollo del lenguaje apoyado en la noción de *actividad*, es decir que para ellos este aprendizaje no se limita a un conjunto de reglas de funcionamiento del sistema lingüístico, sino que su objeto es una serie de `conductas de lenguaje`, de `habilidades discursivas`, de *savoir-faire* con el lenguaje, propios del ámbito comunicativo en el que se encuentra el sujeto (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 455)

Entender la lectura como una práctica social significa entenderla como una actividad de producción de sentido y no de reconocimiento y esto implica, desde un punto de vista didáctico, ir más allá del simple mecanismo, de la decodificación y oralización de la escritura que, supuestamente harían posible encontrarse con el lenguaje oral garantizando así la comprensión a través del mismo.

Pero además, concebir la lectura como una práctica social supone que el sentido construido no resulta ni de la subordinación del lector al texto, ni del sometimiento del texto al lector. En el primer caso existiría un único sentido en cada texto y para comprender bastaría con que el lector lo reproduzca mediante la ejecución de un programa ideal que le permitiría copiar lo programado por el autor. Esto implica, para nosotros, desconocer la actividad interpretativa del lector. Por el contrario, en el caso que supone la subordinación del texto al lector, la construcción de sentido se considera libre de todo condicionamiento, por lo tanto el sentido no es uno sino que su carácter inagotable dependería del juicio de cada lector para enriquecer el texto con nuevos contenidos. Esta posibilidad supone, para nosotros, lectores que actúan en un vacío sociocultural, aislados de todo condicionamiento institucional e histórico.

Esta particularidad del objeto de enseñanza hace imprescindible una mediación docente que no se limite a la tradicional "explicación del texto", es decir, de su contenido temático, sino que promueva prácticas de lectura en las cuales se construyan "sentidos compartidos". Estos sentidos no serán entonces copias fieles de los significados que, se supone, el texto presentaría al lector como algo preestructurado, pero tampoco una construcción absolutamente subjetiva y relativa. Plantear la necesaria instancia de mediación del docente en la construcción de los significados atribuidos a los textos supone que ningún lector lleva a cabo una interpretación "individual", sino que responde a una serie de condicionamientos sociales relacionados con sus aprendizajes, sus propósitos y con el contexto de recepción, condicionamientos éstos que el docente explicitará mostrando simultáneamente los mecanismos para construir esos significados compartidos.

Las dos razones expuestas ponen de manifiesto, según nuestra perspectiva, la necesidad de destinar un espacio a la didáctica de la lectura dentro de la for-

mación de los docentes de idiomas. Pero en referencia a ellas, es necesario agregar, para concluir, los fundamentos más amplios en los que se encuadra su exposición.

La primera de ellas, relacionada con *la especificidad del quehacer docente* y referida a la necesidad de plantear una ruptura con las prácticas aplicacionistas, se asienta en el principio según el cual el objetivo de la formación de los docentes no debe ser la imitación, sino el de permitirles concebir, de manera flexible y reflexiva, diferentes planos posibles de intervención según las circunstancias y los alumnos (Grandcolas y Vasseur, 1999: 10).

En cuanto a la segunda razón, relacionada con *la especificidad del objeto de enseñanza* y con su carácter de práctica discursiva, es necesario señalar que ella se sustenta en una concepción del escrito que lo plantea no como un mero soporte o vehículo del conocimiento y del pensamiento, sino como una herramienta epistémica, transformadora de las capacidades cognitivas y generadora de nuevas formas de aprendizaje.

Ahora bien, sabemos que la enseñanza del “mecanismo” de la lectura, sea en LE o en lengua materna, no hace posible estos cambios profundos en la forma de aprender y que su impacto cognitivo depende de las prácticas didácticas con las que se enseñe. Por otra parte, también sabemos, y es lo que nos llevó a escribir esta ponencia, que los elementos necesarios para la puesta en marcha de estas prácticas no se encuentran ni en la teoría, ni en la transposición, sino en ciertas actividades didácticas, en un trabajo de experimentación de lo que es posible hacer en clase, en el desarrollo de la capacidad para conducir proyectos en función de los objetivos planteados (Bronckart, 2002: 15), todos estos, ejes de reflexión y de práctica, que podrían convertirse en contenidos del espacio curricular en favor del cual argumentamos aquí.

BIBLIOGRAFÍA

- BRONCKART, J. P., 2002, Entrevista hecha por Dora Riestra, *Propuestas*, 7, Centro de Lingüística Aplicada, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, pp. 7-18.
- CHARAUDEAU, P. y D. MAINGUENEAU (dir.), 2005, *Diccionario de Análisis del Discurso*. Buenos Aires, Amorrortu.
- FIJALKOW, J., 2000, *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Issy-les-Moulineaux, ESF.
- GALISSON, R., 1997, “Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes?”, *Revista Ela*, 105, enero-marzo 1997. París, Didier Érudition, pp. 73-92
- GRANDCOLAS, B. y M. T. VASSEUR, 1999, *Conscience d'enseignant, Conscience d'apprenant. Réflexions interactives pour la formation*, Programa Sócrates/Lingua.

LECTURA Y TRABAJO DOCENTE REFLEXIÓN ACERCA DE LA ELECCIÓN DE TEXTOS EN LA ENSEÑANZA MEDIA

Ana Elizabeth Dreon de Albuquerque

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ
Brasil
betedreon@yahoo.com.br

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica, CEFET
Brasil
cristinagiorgi@terra.com.br

Al considerar artículos sobre lectura y enseñanza de lengua extranjera (LE) así como documentos de esta misma área,¹ comprendemos las relaciones de aprendizaje como proceso interactivo entre profesor, alumno y texto, en el cual, la lectura asume un papel relevante.

Según documentos del área, el docente debe buscar trabajar temas transversales, para crear discusiones que trasciendan cuestiones relativas únicamente a la enseñanza de la LE como una estructura, o sea, siempre tomando en cuenta la “pluralidad cultural” del alumno.

Sin embargo, nos parece que, principalmente en la enseñanza de LE, el profesor se limita a actuar como simple transmisor de contenidos, despreciando su papel de formador, teniendo como objetivos fórmulas y cuestiones meramente formales, sin poner en discusión temas de interés general que permitan el debate y la reflexión, esenciales para formar un alumno con capacidad crítica. En ese sentido la elección del material didáctico que utilizará puede reflejar la visión del docente en lo que atañe a la adquisición/transmisión de conocimiento, dado que en aquél podemos observar marcas de subjetividad de dicho profesional.

Los estudios que consideran el uso en la práctica social, en lugar de estructuras aisladas, no disocian lo lingüístico y lo no lingüístico como constructores de sentido en el discurso. El Análisis de Discurso de base enunciativa, a su vez, tiene, como una de las nociones fundamentales, el dialogismo de Bakhtin (1979/1992) en el cual el autor considera que todo enunciado instituye un YO que se dirige a un TÚ, al mismo tiempo en que un discurso siempre dialoga con otro discurso.

¹ En Brasil son Leis de Diretrizes e Bases (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

También consideramos importante el género discursivo (Bakhtin, 1979/1992) que garantiza la comunicación a los hablantes de una lengua, permitiendo una economía cognitiva entre los interlocutores por medio de la cual ocurre el reconocimiento de características particulares que distinguen un género de otro.

Verificamos que dichos géneros discursivos están sometidos a coerciones, que se modifican a lo largo del tiempo, de acuerdo con las necesidades de la sociedad: todo lo que es dicho está determinado por el lugar de donde se enuncia.

De esta forma, desde una visión dialógica de lenguaje, consideramos que, de alguna manera, todos los textos conversan con otros: cada uno de ellos es una respuesta a anteriores y una provocación a futuros. Así, el texto no posee sentido acabado: primero porque adquiere nuevos significados conforme el sujeto que lo lee – una vez que este le va a añadir su propio conocimiento de mundo para establecer las relaciones de sentido posibles. Segundo, porque el significado de cada texto resulta de sus relaciones con otros textos. Son productos culturales y lingüísticos, reflejos de valores sociales, temporales, ideológicos, estéticos, morales (Bakhtin, 1979/1992).

Específicamente en el contexto de enseñanza de LE, saber distinguir e identificar las características particulares que distinguen un género de otro, además de facilitar la inferencia de sus sentidos por la analogía con la lengua materna, favorece el reconocimiento de importantes huellas discursivas que funcionan como apoyo a la remisión a otros textos (Bakhtin, 1979/1992).

A partir de lo expuesto, verificamos que el trabajo de lectura –aquél que busca no el mantenimiento de verdades establecidas, sino la construcción de conocimiento– está intrínsecamente vinculado a la elección de los textos con los cuales se va a trabajar en clase. Pensamos que el rol del profesor / formador es hacer que el alumno perciba que ningún texto es producto acabado y adquiere nuevos significados a partir de la subjetividad de quien lo lee.

Esa tarea sería dificultada por el uso de libros didácticos que, en general, utilizan textos vacíos de sentido, desconectados de la realidad de los alumnos, puesto que están dirigidos a la presentación de contenidos preestablecidos por un grupo específico. Estas metodologías propician que el trabajo docente se limite a la reproducción de las lecturas propuestas y a la recuperación de lo leído por medio de preguntas con una única posibilidad de respuesta. Hay una única fuente, una unicidad de percepción, donde los temas no suelen despertar el interés del alumno, ni tampoco admiten discusión.

Muchas veces, la adopción de libros didácticos hace que el docente se mantenga atado a textos que tienden a la obsolescencia, impidiendo la discusión de temas del momento, polémicos, relevantes para el alumno y que normalmente permiten la presentación de diversos puntos de vista. Además, el abanico de opciones genéricas ofrecido por los libros didácticos muy probablemente será

menor que el del material elaborado por el profesor, hasta porque éste puede hacer sus elecciones a partir de cualquiera necesidad específica de sus alumnos.

Consideramos, además, que el material elaborado por el docente acerca al profesor y al alumno al objeto a ser estudiado y posibilita que los sentidos se construyan por ambos, aunque le toque al profesor guiar al lector-alumno hacia a la observación de elementos del texto que éste, tal vez, no perciba solo. Se debe enseñar al alumno a) que la identificación de algunas marcas discursivas y lingüísticas facilita su acceso a las diversas construcciones de sentido posibles en cada texto, a partir de su diálogo con otros textos y b) la relevancia de su propio conocimiento para que las relaciones de sentido en el texto se establezcan.

Importa resaltar que, aunque la elección de los textos deba priorizar temas y géneros que despierten el interés de los alumnos, el docente debe trabajar con géneros que puedan causar inquietud. Muchas veces, basándonos en experiencias anteriores, tendemos a trabajar con “géneros consagrados”, como noticias, tiras, publicidades, etc., haciendo lo mismo que los libros didácticos, despreciando textos que pueden ampliar los conocimientos de los alumnos.

También hace falta trabajar la intertextualidad, el coloquio existente entre los textos, muy presentes en los chistes gráficos, en los carteles de campañas humanitarias ya que, además de proponer cambios de actitudes, de buscar seducir al otro para que sea participativo, suelen utilizar juegos de palabras, se apropian de otros géneros para crear el suyo, muchas veces de forma agresiva, cuestionadora, incisiva. La intertextualidad se hace con medios de comunicación diversos y cada uno, con sus audios o videos, puede complementar textos de géneros variados.

El trabajo en el salón de clase nos enseña que ese camino produce ciudadanos mejores, más cuestionadores, más reflexivos. Aunque el trabajo de reflexión empiece en el primer año (EM), con temas y géneros distintos que se entremezclan, se complementan, es en el tercer año, cuando preparamos los alumnos para los exámenes de selectividad, que tenemos más libertad para explotar el texto, sin preocuparnos con otros contenidos como puntos gramaticales o vocabulario que, frecuentemente, sirven de excusas para un modelo de clase en el cual no se permite al alumno ser sujeto de su proceso de aprendizaje.

Buscamos trabajar temas diversos como sida, xenofobia, pena de muerte, embarazos no programados, homosexualismo. Por otra parte, trabajamos temas clásicos como: globalización, medio ambiente, desempleo, consumismo, entre otros.

Cada elección de tema no ocurre de forma aleatoria: buscamos lograr posibles cambios en el comportamiento de los alumnos. Así, un texto como “El gracias y el por favor, muy escasos”, que discute el comportamiento de adolescentes, aunque aparentemente sencillo, les causa inquietud por hablar de costumbres sociales que ellos están abandonando. En un mundo individualista, discu-

tir el alejamiento de uno frente al otro les hace salir de su ostracismo, mirar al otro y pensar un mundo más humano.

CONSIDERACIONES FINALES

Es cierto que muchas veces el docente trabaja con lo que se le impone, pero la forma de manejar el “material impuesto” puede ser un diferenciador entre el profesor crítico, preocupado con la formación de su alumno y el profesor que se limita a “enseñar contenidos de cada unidad”.

Sin embargo, creemos que, desde sus elecciones, el profesor puede optar o no por presentarse como ser político, social, ético, no desvinculado de su entorno ni del de sus alumnos. Le toca a él crear espacios que lleven a los alumnos a interactuar con las varias voces existentes en los textos; que en lugar de sujeto pasivo, el alumno asuma un papel activo, se apropie de informaciones presentes en los textos y establezca una red de correlaciones con base en su propia cultura, relacionándola a culturas ajenas.

Es de esta manera que el papel social del profesor trasciende el espacio de la clase y puede cumplir su función de garantizar a todos el acceso al conocimiento. Significa decir que este profesional debe ser más que un simple ejecutor de tareas prescritas; debe integrar investigaciones sobre la acción educativa, buscando un cambio en los rumbos de la educación, remitiéndonos a una escuela que propicie medios que posibiliten al alumno el ejercicio de su ciudadanía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, MIKHAIL, 1979, *A estética de la criação verbal*, San Pablo, Martins Fontes.
- BAKHTIN, MIKHAIL, 1992, *Marxismo e Filosofia de la Lenguaje*, San Pablo, Hucitec.
- CELANI, MARIA ALBA (ORG.), 2003, *Professores formadores em mudança*, San Pablo, Mercado de Letras.
- DAHER, MARIA DEL CARMEN F. G. Y VERA L. DE A. SANT'ANNA, 2002, “Reflexiones acerca de la noción de competencia lectora: aportes enunciativos e interculturales”, en *20 años de APEERJ- El español: un idioma universal - 1981-2001*, Rio de Janeiro, APEERJ, pp. 54-67.
- MAINGUENEAU, DOMINIQUE, 1998, *Termos chave de la análise do discurso*, Belo Horizonte, UFMG.
- MAINGUENEAU, DOMINIQUE, 2001, *Análise de textos de comunicação*, San Pablo, Cortez.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, “Introdução”, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental/MEC.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, “Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental Língua Estrangeira”, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental/MEC.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1999, “Ensino Médio”, Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC.

EL INTÉRPRETE DE LENGUA DE SEÑAS EN EL ESPACIO EDUCATIVO ACUERDOS Y MALENTENDIDOS

Rosana Famularo

Universidad Nacional de Cuyo
Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes
Argentina
rofamularo@gmail.com

El intérprete educativo de lengua de señas argentina – español trabaja dentro de una organización educativa que atiende a la diversidad. Desde la década del ochenta, los documentos y las prácticas oficiales llevadas a cabo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires brindan múltiples respuestas para intentar resolver el problema de la segmentación de la población escolar atendiendo a su multicausalidad.

El reconocimiento cultural y legal de la lengua de señas argentina, lengua minoritaria no vocálica, y las políticas de integración e inclusión en la CABA permitieron el ingreso del intérprete para personas sordas. Esto puso de manifiesto la necesidad de establecer un contrato entre los actores de la comunidad educativa que se interrelacionan, profesional y personalmente, en un espacio institucionalizado de enseñanza aprendizaje.

La redacción de estos contratos es frecuente entre docentes del nivel primario de escuelas comunes y especiales. Los mismos se realizan a través de los equipos directivos y de orientación escolar.

En varios contratos de integración que analizamos, quedan definidos los turnos y las tareas de ambos docentes, maestro de aula y maestro integrador. Este último brinda al primero, el asesoramiento necesario para el tratamiento pedagógico del alumno con necesidades especiales. Ambos establecen los contenidos curriculares y aquellas actividades que deberían trabajarse en forma individual. El integrador realiza las adaptaciones curriculares necesarias y sus posteriores ajustes en base a la planificación del maestro a cargo de grupo escolar. Selecciona los contenidos y actividades que permitan alcanzar las expectativas de logro, conforme a una propuesta educativa individualizada. La evaluación es llevada a cabo en forma conjunta por ambos docentes y las pruebas son adaptadas según las expectativas de logro, contenidos y actividades planificadas.

Ahora bien, en lo que respecta a la intervención de un intérprete en nivel medio, el contrato es muchas veces tácito y otras, ausente.

A diferencia de la integración en el nivel primario, el alumno integrado en nivel medio no posee en general una matrícula doble. El intérprete pertenece a la planta

de la escuela común y no necesariamente tiene la formación académica para desempeñarse como un maestro integrador. En algunos casos, el alumno concurre en contraturno a la escuela especial pero en otros, sólo asiste a clases en aula integrada con intérprete en la escuela común.

En la práctica y en el imaginario colectivo, muchas veces el intérprete ocupa el lugar del maestro integrador, se espera de él que responda según las expectativas vinculadas a su función (de maestro integrador) y se desdibujan los límites de su intervención profesional. Por este motivo, nos parece oportuno poder definir los límites de la intervención profesional del intérprete e incorporar la problemática a los programas de formación de docentes de educación común, especial y formación de intérpretes LS-LO.

A diferencia de otras situaciones de interpretación lengua de señas-lengua oral, LS-LO, en una organización educativa las relaciones entre los actores son cotidianas y orientadas a un propósito educativo. La integración escolar, en general a partir del nivel medio, es también para muchos adolescentes y jóvenes estudiantes sordos aprender a utilizar el servicio de interpretación y comprender qué es un intérprete de LS-LO para las comunidades sorda y oyente. Del mismo modo que uno recuerda o puede quedar marcado por la personalidad de un maestro o profesor, las nuevas generaciones de sordos que se están habituando a la presencia del intérprete en el aula pueden quedar marcadas por actitudes de paternalismo o neutralidad profesional de tal o cual intérprete.

Como intérprete LS-LO, coordinadora de equipos de intérpretes educativos en una institución municipal y luego como consultora pedagógica, tuve la oportunidad de observar varias secuencias de interpretación educativa.

Con frecuencia la comunicación áulica es multidireccional y orientada por el docente a cargo de la cátedra que selecciona y jerarquiza contenidos y estrategias metodológicas. El plan de clase favorece una determinada dinámica de comunicación pedagógica y según sus propósitos o incluso su personalidad. Aunque el trabajo de interpretación es solitario, en la práctica el intérprete educativo no trabaja en soledad. Con frecuencia la intervención es el resultado de su particular interacción con el docente para quien su presencia puede resultar una estrategia metodológica. Se puede recurrir al intérprete del mismo modo que se recurre al uso del pizarrón, al auxilio de un gráfico o a la lectura directa de las guías o consignas de trabajo.

Los docentes observados hacían diferentes usos del intérprete. Algunos delegaban, en gran parte, la orientación del trabajo asignado y los estudiantes sordos, muchas veces lo consultaban directamente para la explicación de consignas e incluso e contenidos.

Aunque el intérprete solicitase la atención y la explicación del docente a pedido del estudiante sordo, se podían observar dos clases paralelas, con diferentes actividades y modalidades de trabajo, en un mismo espacio educativo. En clases participativas que propiciaban el debate, el docente oyente asignaba los turnos de palabra,

conducía las intervenciones e incluso las comentaba, mientras que el intérprete trataba con dificultad de interpretar todas las intervenciones manteniendo un orden que posibilitase una mejor comprensión.

El intérprete forma parte de un equipo de trabajo en la escuela y se espera que comparta información, lo que representa una violación a su ética profesional. La dirección pide informes o comentarios sobre los resultados de la integración de docentes y alumnos y el intérprete percibe que compartir información hace que los estudiantes sordos y los docentes luego desconfíen de él.

La comprensión lectora en español plantea serias dificultades. Una estrategia implementada por los profesores de Lengua de la Escuela de Comercio N° 11 *Dr. José Peralta* consiste en anticipar las lecturas a los intérpretes para que ellos se las lean a los estudiantes mediante el lenguaje de señas. Así, luego, pueden leer con más conocimiento del contexto (Ministerio de Educación y Cultura, 2001).

Se trata aquí de una interpretación a vista a partir de un texto escrito al que los estudiantes sordos no tienen un acceso autónomo. Podemos entender que construir estos conocimientos y favorecer la competencia lectora excede a las funciones del intérprete. Entonces, ¿quién recoge el guante en la construcción de esta habilidad?

Los profesores involucrados en el proyecto aceptaron ser parte del mismo aunque no tuviesen una preparación especial para trabajar con alumnos con pérdida auditiva. Fue necesario capacitarse en pequeños grupos y con la colaboración de los intérpretes de lengua de señas. Aunque no se tratase de su función específica profesional, realizaron una verdadera mediación entre las necesidades particulares de los estudiantes y las de los profesores.

En algunos casos, los intérpretes asumieron responsabilidades propias de la enseñanza académica y algunas otras extraescolares que atiende la escuela. Ahora bien, si admitimos que la interpretación presupone también la educación del consumidor de un servicio, un estudiante sordo habituado a interactuar con un intérprete que se comporta de un modo paraprofesional puede pensar una de sus tareas es organizarle las actividades escolares. Los intérpretes en clases de integración reconocen que por contacto los profesores han entendido progresivamente cómo hay que relacionarse con los sordos.

Varios artículos sobre interpretación con personas sordas mencionan los imaginarios que se constituyen tanto en personas sordas, como en personas oyentes e incluso en los mismos intérpretes. Desde un admirable alma caritativa que ofrece su tiempo y esfuerzo para ayudar a los pobres sordos hasta un paladín de la comunicación, un superhéroe llamado a resolver situaciones de comunicación problemáticas y de cualquier especialidad, siempre dispuesto a intervenir para explicar lo que la persona oyente y/o la persona sorda dicen en forma confusa, pasando por el tutor o el apoderado que habla por el sordo.

Por todo lo que antecede, el trabajo de intérprete educativo es apasionante pero tremendo y con un gran compromiso ético. Los espacios de la práctica profesional

son espacios de construcción de la realidad y un espacio de emergencia de los problemas o conflictos. Nuestra presencia constituye un desafío profesional en un espacio donde nos encontramos tironeados lingüísticamente en dos direcciones: mirando hacia la lengua fuente y hacia la lengua meta. Sabemos también que muchas veces durante la situación de interpretación estamos tironeados por actores sordos y oyentes que esperan de nosotros una mediación que vaya más allá de nuestra función lingüística específica. Tironeados en la Escuela por micropolíticas y micropoderes que circulan, se adaptan y se ejercen en cualquier situación escolar pues, como señalan Caruso y Dussel (1998), muchas veces las escuelas aparecen como un lugar de amor, un templo de las ciencias o del saber, un lugar para el encuentro didáctico, una segunda familia con segundas madres e *intérpretes madrinas*, me animaría a agregar. Pero quizás habría que considerar la pluralidad de poderes que hay en la institución escolar más allá de la aparente neutralidad. Las escuelas no son neutrales porque ellas mismas no están fuera de las relaciones sociales de poder.

Bourdieu (2001) nos señala que la eficacia de los enunciados está estrechamente ligada a la existencia de una institución que define las condiciones (el lugar, el momento, el actor) que deben cumplirse para que el enunciado pueda considerarse eficaz y autorizado. El término institución no se refiere tanto a una organización en particular como al conjunto de relaciones sociales que confieren al individuo diferentes formas de poder, estatus y recursos. Es evidente que el profesor está autorizado para hablar de una cierta forma en un espacio educativo y los otros le reconocen este derecho.

En el caso del intérprete, se admite que hable por otro pero no en el lugar de otro. Los malentendidos y el malestar surgen de la confusión a la que nos lleva su presencia que nos hace olvidar su necesaria ausencia.

Nos gustaría concluir diciendo que la interpretación en ámbitos educativos en LSA-español está atravesando su adolescencia, si nos ubicamos en el desarrollo sociohistórico de esta actividad profesional en Argentina. Adolescencia es un concepto que necesariamente se articula con el futuro siendo las mediaciones, educativas y socioculturales, las que ensayan históricamente una construcción posible. La identidad y las incumbencias profesionales de intérprete LS-LO en un espacio educativo de la diversidad es un proyecto reflexivo continuo para construir y reafirmar constante y conscientemente a través de un diálogo polifónico.

BIBLIOGRAFÍA

- BERGMANN, A. y L. SCOTT-GIBSON, 1995, "Professional interpreting: prerequisite for full access and participaton from consumer/trainer's view and the interpreter's view", *Comunicación, XII Congreso Mundial de la FMS*, Viena.
- BOURDIEU, P., 2001, *Langage et pouvoir symbolique*, Col. Essais, París, Fayard.
- CARUSO, M. e I. DUSSEL, 1998, *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Col. Triángulos Pedagógicos, Buenos Aires, Kapelusz.

- DAVINI, M. C., 2000, "Los docentes y sus prácticas: algunas ideas para abordar este vínculo desde la capacitación", Conferencia, *Aportes para pensar el desarrollo profesional de los docentes de nuestra ciudad*, Buenos Aires, CePA.
- FAMULARO, R., 1997, "El perfil del intérprete educativo en la escuela de la posmodernidad", Comunicación, *Primer Taller de Educación Bilingüe-Bicultural. Cómo se enseña a los niños sordos*, Laboratorio de Multimedia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- FAMULARO, R., 1998, "Breves historias de integración o la breve integración en la historia educativa", trabajo inédito, Gestión y Conducción de Sistema Educativo y sus Instituciones, Buenos Aires, Flacso.
- FAMULARO, R. y G. FERNÁNDEZ TARZIA, 1998, "Imaginario ligados a la intervención de un intérprete para personas sordas", *Desde Adentro*, La Plata, IPLESA, pp. 9-12.
- FAMULARO, R., 1999, "Intervención del intérprete de lengua de señas/lengua oral en el contrato pedagógico de la integración", en C. SKLIAR (ed.), *Actualidad de la Educación Bilingüe para sordos. Procesos y proyectos pedagógicos*, Porto Alegre, Mediacao.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, 1998, *Capacitación docente en la Ciudad*, Buenos Aires, Escuela de Capacitación CePA, Centro de Pedagogías de Anticipación, Secretaría de Educación, segundo semestre, p. 41.
- HURWITZ, T., 1991, *Educational Interpreting into the 1990s*, Washington, College for Continuing Education, p. 73.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, 1997, "Proyecto Educativo Institucional", *Zona Educativa*, 1, 11, Buenos Aires, pp. 29-33.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, 2001, "Otro modo de `oir´. Experiencia inclusiva de estudiantes con hipoacusia", *El monitor de la educación*, 2, 4, Buenos Aires, pp. 4-7.
- PARRA, J. y D. Pardo, 2001, "El intérprete de lengua de señas colombiana en el contexto escolar: preguntas y reflexiones", en R. FAMULARO y A. REYNOSO (ed.), *Desde Adentro*, 3, pp.1-11, La Plata, IPLESA.
- PINEAU, P., 1996, "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización", en H. R. CUCUZZA (comp.), *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

ESCRITURA ACADÉMICA EN LENGUA EXTRANJERA DIFICULTADES, EXPERIENCIAS, PROPUESTAS

Claudia Fernández Greco

Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González
Universidad de Buenos Aires
Argentina
fernandezgreco@hotmail.com

1. ENSEÑAR A ESCRIBIR

Cuando se plantea la necesidad o el deseo de que la preparación docente contemple la posibilidad de formar docentes investigadores, una de las dificultades más tangibles, en el ámbito de la lengua extranjera, es la falta del hábito de escritura de lengua académica: la habilidad de producción escrita de textos de alto grado de formalidad se configura como un punto de intersección entre el eje de las competencias lingüísticas y la formación cognitiva que tradicionalmente ha sido asociado al saber universitario más que al ámbito de los profesorado.

La enseñanza de este tipo de actividad no está contemplada en los currícula: el diseño de los planes de estudio, tanto de los institutos de formación docente de lenguas extranjeras como de las carreras humanísticas en lengua materna, parece dar por descontada esta habilidad, como si la escritura de textos académicos fuera una consecuencia espontánea de la alfabetización. Tradicionalmente, la redacción de monografías ha sido, para todos nosotros, una tarea exigida y nunca enseñada. Sin embargo, nuestra experiencia docente nos muestra cotidianamente que la competencia de escribir monografías, tesis o informes no resulta fácil sin un entrenamiento específico. La conciencia del este problema ha tenido como consecuencia el surgimiento, desde hace algunos años, de cursos, seminarios y talleres extra-curriculares de escritura académica en lengua materna.

En el ámbito de la lengua extranjera, rige además el prejuicio de que la adquisición de esta habilidad requiere su competencia ya adquirida en lengua materna: así, se considera que el estudiante que sabe escribir monografías en su lengua podrá trasvasar automáticamente esta habilidad a la lengua extranjera, y que, por otra parte, será inútil intentar que quien no posee esta competencia la adquiera en la segunda lengua.

El propósito del presente trabajo es el de revertir esta ecuación, a la luz de las experiencias realizadas con estudiantes de italiano en el ámbito del profesorado, hacia una de intención inversa: la programación de actividades destinadas

al desarrollo de la escritura académica en lengua extranjera, dado que involucra tanto aspectos lingüísticos como cognitivo-afectivos, no sólo genera un notable crecimiento en la nueva lengua sino que contribuye al desarrollo de la misma habilidad en lengua materna.

2. CUÁNDO SE ESCRIBE

Cuando se menciona la falta de hábito de escritura en los estudiantes (y, en ocasiones, en los colegas), suele hacerse una simplificación: se identifica la habilidad de escribir con el momento culminante de la investigación, aquel que se volverá tangible (y se espera “legible”) en el producto del informe. En realidad, si se supone que un estudiante no “sabe escribir”, la actividad de la investigación en muchos de sus pasos se ve involucrada: como observa Paula Carlino (2005b), durante una investigación se escribe antes, durante y después: “Pero ‘antes’ y ‘después’ los pongo entre paréntesis, porque no es realmente antes de investigar que se escribe sino que al haberme puesto a escribir sobre la investigación, ya he comenzado a investigar”. Estos diferentes momentos implican el desarrollo de distintas habilidades lingüísticas (la toma de apuntes, el resumen, la nominalización, la creación de nuevos signos de reconocimiento personal) y el conocimiento de distintos géneros discursivos. Resulta utópico pensar en un producto monografía o informe claro, coherente e interesante sin la existencia previa de borradores, apuntes, esquemas, flechas y tachaduras. Evidentemente, la diferencia fundamental entre estos textos que preceden la redacción final y su producto es el distinto destinatario: mientras que los primeros, de uso estrictamente personal del autor, consienten redundancias, desorden y una formulación arbitraria cuyas convenciones deben ser entendidas solamente por quien escribe, el producto final de la investigación, para ser comprensible por un lector que no conoce el proceso anterior, debe respetar ciertas reglas de género que permiten comunicar la información de manera clara y concisa. Una de las mayores dificultades que se presentan en el largo camino de escribir una tesis, es lograr este desdoblamiento de autor a lector, es decir ponerse en el lugar de quien no conoce el tema tratado en un momento en que, para quien escribe, lo que se está expresando es obvio.

Así, enseñar a escribir textos académicos no consiste solamente en la transmisión de las reglas del género y en la corrección del producto final, sino también acompañar activamente a los estudiantes en todas las fases en que la investigación incluye la actividad de escribir.

3. ESCRIBIR TEXTOS ACADÉMICOS EN LENGUA EXTRANJERA

Si, como hemos visto, producir textos informativos de alto grado de formalidad no resulta fácil para el estudiante nativo, es evidente que el desarrollo de la misma habilidad en lengua extranjera resultará aun más difícil. A los problemas

mencionados se suman las incertezas lexicales, morfológicas y sintácticas que, a distintos niveles de competencia lingüística, suelen presentarse en cualquier producción escrita, y el desconocimiento de las reglas de género académico, que no coinciden en su totalidad en las diferentes lenguas. Sin embargo, si se tiene en cuenta el importante valor social y afectivo que el dominio de esta habilidad posee para quien logra pertenecer con mayor seguridad a una nueva comunidad científica, la resolución de estas dificultades tiene una profunda motivación: trabajar con el desafío puede dar grandes resultados en este ámbito.

De los dos grupos de dificultades mencionadas, el primero (incertezas lexicales y gramaticales) es común a cualquier producción lingüística. En el caso de la lengua académica, es fundamental que el estudiante desarrolle una actitud de alto control, teniendo en cuenta que la síntesis, la claridad, el orden y la precisión son requisitos para la calidad del texto. Esta actitud puede resultar altamente positiva en su formación lingüística en general, dado que implica una reflexión acerca de las decisiones tomadas que difícilmente preexiste la escritura de textos más “espontáneos”. En lo que respecta a la resolución de estos problemas, existe un paralelismo entre la competencia lingüística en general y la de producción de textos académicos en particular.

En cuanto a la segunda dificultad mencionada (el desconocimiento de las reglas del género académico en la lengua extranjera), es imprescindible la exposición a textos auténticos, el análisis de sus tecnicismos y de la connotación ideológica de ciertos términos y la reflexión contrastiva con textos del mismo género en lengua materna. Los ejercicios de traducción y de transformación intralingüística pueden resultar particularmente productivos, sobre todo en lo que concierne al uso de conectores.

4. EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS

El desarrollo de la competencia de escritura académica puede tener lugar en distintas materias curriculares, y de hecho su producto es una exigencia en muchas de las instancias del profesorado. En el caso del Profesorado de Italiano del Instituto Joaquín V. González, se han llevado a cabo algunas experiencias en la materia Lengua II que han sido particularmente valoradas por los estudiantes.

El programa, organizado según los distintos géneros discursivos, prevé el estudio del texto académico. Se trabajó en la lectura analítica de textos auténticos de disciplinas relacionadas con los contenidos del curso, en la transformación de registro de sus tecnicismos colaterales y en la reutilización de sus estructuras típicas en textos más breves. Se propuso luego la creación de un congreso humorístico (el tema era la convivencia del hombre y la mujer en términos de comportamiento animal) en el que cada estudiante debía participar a través de distintas fases: elección de un tema pertinente, escritura de un esquema nominal, redacción de un *abstract*, redacción eventual del trabajo final. La atención a

los problemas surgidos en cada una de las fases contribuyó a aislar las dificultades que inicialmente se presentaban como un cúmulo incierto y desalentador. Algunos estudiantes, revisando su esquema, concluían: "En realidad, el problema es que no sé qué decir acá", o bien, "no sé qué relación hay entre el primer y el segundo punto, por eso no encuentro el conector adecuado".

Pocos meses después de haber realizado esta actividad, se llevaba a cabo en Buenos Aires un congreso de lengua y literatura italiana, en el que varios estudiantes del curso presentaron trabajos, aplicando los conocimientos adquiridos. En octubre, otros estudiantes presentaron ponencias en unas jornadas internas del "Joaquín", y en la evaluación de fin de curso, ante la pregunta del docente acerca de las actividades realizadas (el discurso académico era el tema de una de las seis unidades vistas en el año lectivo), esta actividad fue apreciada en modo particular: "*Per me è stato uno spartiacque tra come scrivevo prima e come scrivo adesso*"; "*mi ha aiutato anche a scrivere meglio in spagnolo*"; "*mi è servito per fare le tesine di diverse materie, e anche a parlare con piú sicurezza negli esami orali*".

Como se ve, la seguridad y la confianza son una consecuencia, en este caso, de una competencia cognitivo-lingüística, por lo que considero que el desarrollo de la habilidad de escritura de textos académicos es fundamental en la formación docente: no poseer esta competencia implica su exclusión de un ámbito productivo y la reclusión de la propia experiencia. Enseñar a escribir en el profesorado es contribuir a darles voz a los estudiantes y a los futuros docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- CARLINO, P., 2005a, *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CARLINO, P., 2005b, "La escritura en la investigación", Conferencia, *Seminario permanente de investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA*, en: www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.pdf [consulta marzo de 2007].
- FLOWER, L., 1979, "Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing", *College English*, 41, Septiembre, 19-37.
- GOTTSCHALK, K. y K. HJORTSHOJ, 2004, *The Elements of Teaching Writing*, Boston, Bedford/St. Martin's.
- ONG, W., 1987, *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*, ed. original en inglés 1982, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- WAINERMAN, C. y R. SAUTÚ, 1997, *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, De Belgrano.

EL TRADUCTOR Y SU CAMPO DE ACCIÓN

Martina Fernández Polcuch

IESLV Juan Ramón Fernández
Argentina

mfpol@fibertel.com.ar

Para reflexionar sobre las dimensiones del campo de acción del traductor, se presentarán casos históricos que ilustran este tema desde diversas perspectivas. Los ejemplos provienen de una realidad bien distinta a la nuestra: los años entre 1949 y 1989 en la desaparecida República Democrática Alemana (RDA). La cultura –y, en particular, la literatura– fue considerada allí uno de los pilares de la construcción del Estado socialista después del fin de la Segunda Guerra Mundial. Las traducciones de literatura extranjera –y también los escritos teóricos sobre la traducción de las primeras décadas– se vinculan explícitamente con este proyecto mayor. Así lo expresa el director del Instituto de Literatura de Leipzig y traductor en 1954: “Uno de los fundamentos de la política cultural socialista es fecundar y enriquecer el propio desarrollo cultural nacional con los mejores productos culturales de todos los pueblos del mundo”¹ (Kurella, 1954a: 773). No es el objetivo de este trabajo encontrar similitudes entre situaciones históricas divergentes; su finalidad es fomentar, a partir del extrañamiento que produce la diferencia, la reflexión sobre diversos modos de concebir el papel del traductor y sobre el lugar que le corresponde a esta temática en los traductorados.

QUÉ TRADUCIR

En 1961, cuando en la RDA la literatura argentina era prácticamente desconocida –apenas se habían publicado una novela y algunos pocos cuentos–, un colaborador de una importante editorial germano-oriental expresa sobre Borges: “No es casualidad que haya surgido como traductor de Kafka, Gide, Faulkner y Proust” (Antkowiak, 1961). Esto –que casi medio siglo después nadie dudaría en interpretar como elogio– significaba una desacreditación del autor argentino, se lo estaba tildando de decadente y se lo acusaba de antirrealista. La conocida metonimia, por la cual la buena reputación del autor es transferida a su traductor, aquí, con signo invertido, aparece como la transferencia al traductor de los supuestos defectos de los autores traducidos. El procedimiento retórico, sin embargo, es el mismo. ¿Cuál es la concepción del lugar del traductor que lo origina en el caso citado?

¹ Todas las traducciones del alemán son propias.

Sobre la base de una conferencia de traductores soviéticos,² el traductor germano-oriental Otto Braun expone en 1956 ante la Federación Alemana de Escritores –en la que los traductores literarios contaban con sección propia– sus doce postulados de la teoría y práctica de la traducción literaria. Allí sostiene: “el traductor debe ser activo”, bajo lo cual entiende, entre otras cosas, que debe traducir “sólo lo valioso, lo necesario, lo que está a su medida”. Involucrarse en la lucha ideológica por una literatura socialista nacional implica estar en contra de la traducción de “literatura occidental decadente” (Braun, 1958: 8), en la que se solía incluir a los autores citados que Borges habría traducido. Menos combativo, Kurella, un año antes había hablado ante el mismo auditorio de cierta dosis de empatía necesaria entre traductor y autor (Kurella, 1954b: 10).

Por el hecho de realizar traducciones y posibilitar así la lectura de textos extranjeros, el traductor es considerado repetidas veces un “mediador entre pueblos” (Caspar, 1950: 379) cuya tarea es la de “unión de los pueblos” (Fetter, 1980: 15). Sobre él recae la responsabilidad de colaborar con el acercamiento entre las naciones y así con la internacionalización de la cultura. En el caso ideal, el traductor debía involucrarse en la elección de los textos a traducir, tomando un rol activo que trasciende el accionar en el campo de la lengua.

CÓMO TRADUCIR

En 1963, una funcionaria del organismo central encargado de autorizar las publicaciones escribe al Comité Central del Partido Socialista Unificado acerca del futuro de las traducciones de Louis Aragon realizadas por el crítico literario y traductor Hans Mayer. El conflicto residía en que Mayer acababa de abandonar la RDA para instalarse en el sector occidental de Alemania. Aragon era uno de los autores extranjeros privilegiados por la política cultural oficial, de modo que ahora el conflicto se planteaba en otros términos: no se trataba del autor traducido, sino, eventualmente, de lo que una persona non grata podría hacer –o haber hecho– con sus textos. Se resuelve autorizar la eventual reedición de las traducciones pero sin los posfacios de Mayer (Kocialek, 1963), tarea que a menudo estaba a cargo de los traductores, y con mayor probabilidad si estos eran especialistas en la literatura en cuestión. Pero el hecho de que se produjera ese conflicto, más allá de su resolución, es lo que habla de una concepción particular del traductor: se piensa en la posible huella –en este caso, ideológica– que podría dejar en los textos traducidos.

Esto se constata también en expresiones de desconfianza hacia traducciones realizadas en la República Federal de Alemania que son compradas por editoriales germano-orientales para su publicación. Al evaluar la posibilidad de publicar la versión alemana de *Confieso que he vivido*, de Pablo Neruda, en 1975,

² Posteriormente publicada en M. Antokolski *et al.*, 1955, “Die Übersetzung schöngeistiger Literatur der Völker der UdSSR”, *Kunst und Literatur*, 1, Berlín.

uno de los lectores de la editorial afirma que algunos pasajes de la traducción deberían ser analizados en detalle, "en particular porque la traducción fue realizada por una editorial germano-occidental" (Klotsch, 1975). De todos modos, hay que destacar que Klotsch no desconfía del traductor (Curt Meyer-Clason) en particular, sino del producto editorial. Pero en otra ocasión ya se había puesto en duda la conveniencia de hacer traducir textos por autores que también traducen y cuya estética se encuentra alejada del ideal del realismo socialista. Así sucede con las traducciones de poemas de Paul Valéry realizadas por Rilke, cuya solicitud de publicación es cuestionada de la siguiente manera: "¿Cómo se puede concebir la posibilidad de que alguien traduzca algo así, y que para colmo se trate de Rilke?" (Gärtner-Scholle, 1954). La estética de Rilke como autor atenta contra las posibilidades de traducción de Valéry, en este caso, un autor igualmente desacreditado.³

ABORDAJES TEÓRICOS ACTUALES

En los ejemplos presentados se manifiestan dos áreas dentro del campo de acción del traductor: la de los autores/textos traducidos y la del modo en que traduce. Con la primera se vincula la idea de empatía con el original que reclama la hermenéutica;⁴ con la segunda, el tan citado concepto de la (in)visibilidad (Venuti, 1995). Según R. Stolze, sólo es posible una traducción convincente si se habla desde la propia experiencia, si hay un "interés personal en el enunciado textual" (Stolze, 1994: 137); L. Venuti, en cambio, en su análisis de la noción de "simpatico", reconoce un peligro en la identificación del traductor con el texto: en ese proceso se resaltan las similitudes con la cultura propia en desmedro de la innovación que puede representar el texto ajeno para la cultura de llegada (Venuti, 1995: 306). El concepto de invisibilidad, que Venuti utiliza para definir y criticar la concepción de traducción imperante en la cultura anglo-sajona, se vincula en sus efectos con la noción de "simpatico", ya que produce textos de lectura fluida, asimilados a las normas de la cultura meta y por tanto reductores de la diferencia que provee el texto extranjero. Para evitar ese carácter fuertemente etnocéntrico, Venuti propone la resistencia a los valores dominantes de la lengua de llegada, seleccionando textos marginales o traduciendo textos de manera extranjerizante (Venuti, 1995: 310).

CONCLUSIONES

Tanto las ideas sobre traducción de la antigua Alemania del Este como los conceptos de Venuti surgen en contextos político-culturales completamente diferentes a los nuestros. No se trata, entonces, de establecer a partir de ellos los

³ Gärtner-Scholle, en su informe, lo tilda de esteticista y "critica sus formas caprichosas", la "liquidación voluntaria del propio yo" que aparece en sus textos.

⁴ Cfr. Koller, 1997: 209-211.

lineamientos de lo que un traductor debería hacer, sino aprovechar las reflexiones para poner de manifiesto su campo de acción: lo que está en sus manos hacer y lo que hace –con conciencia o sin ella– al traducir. La aceptación de un trabajo de traducción que no “congenia” con las ideas propias, de la índole que fueran, puede tener innumerables motivos y justificaciones; la posibilidad (teórica) de no aceptarlo no queda anulada por eso. En las carreras de formación de traductores, en la mayoría de los casos –intuyo–, los estudiantes no suelen tener la posibilidad de elegir los textos a traducir. Seguramente, realizar tal selección requiera un bagaje de conocimientos superior al del estudiante promedio, pero el hecho de poner al estudiante frente a esta responsabilidad puede despertar interés por desempeñar ese papel en su futuro como profesional y puede contribuir a que adquiera –durante su carrera y en formaciones posteriores– los saberes mínimos necesarios con conciencia de su utilidad.

Una vez seleccionado el texto, al traductor se le abre un nuevo campo de acción, aunque el poeta alemán Heine lo haya llamado “un baile en cadenas”. Para concebir las dimensiones del radio de movimientos posibles es necesario abandonar la idea de la “traducción perfecta”. La acción de traducir es una práctica social y cultural y como tal una intervención en la cultura de la lengua de llegada que puede adquirir diversas formas. Habrá que evaluar si en nuestro contexto geopolítico y cultural los efectos de las estéticas de domesticación y extranjerización se vinculan con actitudes imperialistas y etnocéntricas o con la promoción de la diversidad del mismo modo que lo sostiene Venuti para la cultura anglo-sajona. Estas preguntas, reflexiones y propuestas pueden servir de estímulo para que el estudiante, durante su carrera, se ubique en el lugar activo que le permita ejercer con conciencia una función que trasciende la de instrumento de transcodificación lingüística.

BIBLIOGRAFÍA

- BRAUN, O., 1958, “Zur Theorie und Praxis der literarischen Übersetzung”, *Mitteilungen des Deutschen Schriftstellerverbandes*, Berlín, 7-9.
- CASPAR, G., 1950, “Übertragungen als kulturpolitische Aufgabe”, *Aufbau*, 4, Berlín, 379-380.
- FETTER, E., 1980, “Tage der Auslandsliteratur in Dessau”, *Mitteilungen des Schriftstellerverbandes der DDR*, Berlín, 14-16.
- KOLLER, W., 1997, *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*, Wiesbaden, Quelle & Meyer.
- KURELLA, A., 1954a, “Zur Organisation des Übersetzungswesens”, *Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel*, 37, Leipzig, 773-774.
- KURELLA, A., 1954b, “Theorie und Praxis der Übersetzung”, *Von der Verantwortung des Übersetzers*, Berlín, 5-35.
- STOLZE, R., 1994, “Zur Bedeutung von Hermeneutik und Textlinguistik beim Übersetzen” en M. SNELL-HORNBY (ed.), *Übersetzungswissenschaft - Eine Neuorientierung*, 2º ed. rev. Tübinga / Basilea, Francke.
- VENUTI, L., 1995, *The Translator's Invisibility. A History of Translation*, Londres-Nueva York, Routledge.

MATERIAL DE ARCHIVO

ARCHIVO DE LA EDITORIAL AUFBAU (*Staatsbibliothek zu Berlin*, Sección de manuscritos, dep. 38):

- A 477: Informe de lectura del 31-05-1961 de A. Antkowiak sobre J. L. Borges, 1959, *Labyrinthe*, Munich, Hanser Verlag.

ARCHIVO FEDERAL (Berlín/Lichterfelde):

- DR1/1474. Carta del 20-09-1963 de la Dra. Kocialek (jefa de la sección "Bellas letras, arte y música" de la *Hauptverwaltung Verlage und Buchhandel* [Oficina central de editoriales y librerías]) al Sr. Pflug del Comité Central del Partido Socialista Unificado.
- DR1/2358. Informe de lectura de 1975 de A. Klotsch para la editorial Volk und Welt sobre P. Neruda, 1974, *Ich bekenne ich habe gelebt*, trad. por C. Meyer-Clason, Darmstadt/ Neuwied, Hermann Luchterhand Verlag, Darmstadt und Neuwied.
- DR1/5096. Informe de lectura del 04-10-1954 de C. Gärtner-Scholle para la editorial Insel-Verlag - Anton Kippenberg sobre P. Valéry, *Gedichte*, trad. de R. M. Rilke, Leipzig, editorial Insel-Verlag Anton Kippenberg.

MODALIDAD Y GÉNEROS DISCURSIVOS

Laura Ferrari

Universidad de Buenos Aires
IESLV Juan Ramón Fernández
Argentina

ferrari@filo.uba.ar

lauradferrari@fibertel.com.ar

El objetivo de esta comunicación es analizar el funcionamiento léxico gramatical de ciertos recursos que expresan la modalidad epistémica en español en un género propio de la comunicación especializada: el artículo de investigación y destacar el aporte que puede realizar este tipo de investigaciones a la enseñanza de estos géneros discursivos.

En este trabajo comparto el supuesto de que la modalidad epistémica constituye un tipo de evaluación (Hunston y Thompson, 2003) que identifica grados de certeza en los textos.

MODALIDAD Y SUBJETIVIDAD EN EL LENGUAJE

La *modalidad* está íntimamente relacionada con el problema de la *subjetividad* en el lenguaje. La gramática sistémico funcional adopta la distinción de Bally (1950) entre modalidad explícita e implícita. Halliday y Matthiessen (2004), en su gramática, sostienen que en el caso de la modalidad explícita el hablante proyecta la proposición como un “hecho” y codifica su subjetividad u objetividad en una cláusula proyectante.

MODALIDAD Y GÉNEROS DISCURSIVOS

En esta comunicación intento demostrar que las variaciones modales colaboran en la caracterización de los géneros discursivos, en este caso particular: el artículo de investigación.

Adopto la perspectiva de la gramática sistémico funcional de que la modalidad se relaciona con la función interpersonal del lenguaje (Halliday y Mattiessen, 2004).

Por otra parte considero que la distinción entre modalidad explícita e implícita propuesta por los autores mencionados no es una distinción clara ni da cuenta de los distintos recursos que manifiestan la modalidad en español, que se expresa mediante recursos gramaticales y léxicos.

Para ilustrar estas tesis presentaré distintos ejemplos extraídos de artículos de investigación de medicina y paleontología. He trabajado con un corpus constituido

por la sección Discusión / Conclusiones de 48 artículos de investigación de paleontología y de 40 textos de medicina.

Veamos un ejemplo:¹

1.

Nuestros resultados preliminares **sugieren** una cierta correlación [...], con el número de basófilos, [...]. A su vez, basófilos bajos más suero autólogo positivo **parece predecir** la presencia de funcionalidad in vitro del anticuerpo.

En 1, *sugerir* es un verbo epistémico de juicio, el autor expresa las inferencias realizadas a partir de la observación de los datos. Es un recurso léxico, que no constituye un ejemplo típico de modalidad explícita, ya que no hay una predicación que proyecta una proposición sino que se trata de un sustantivo. El carácter inferencial de la afirmación está reforzado por la aparición del verbo *parecer* en la oración siguiente. Este verbo tiene un comportamiento similar a ciertos verbos modales como *poder* (Di Tullio, 2005) pero con un grado menor de gramaticalización.

Otro ejemplo es:

2.

Ciertamente, *Callistomys* **parece estar relacionado** a *Spaffiomys* y *Marmchito*, pero **representarían** un linaje distinto, del cual *Prospaniomys* **podría** ser una forma ancestral, [...] y **posiblemente** dp4 con metalófido reducido [...]. Por lo tanto, estos géneros **posiblemente** deban ser excluidos [...].

Este fragmento pertenece a un texto de paleontología. La índole de la disciplina privilegia los indicadores epistémicos. En el ejemplo podemos identificar tres clases de modalizadores: los adverbios *ciertamente* y *posiblemente*, los verbos *poder* y *parecer*, y el uso del condicional. El adverbio *ciertamente* tiene un carácter asertivo, manifiesta un grado de certeza alto, mitigado por la presencia de los verbos *parecer* y *poder*, del adverbio *posiblemente* y del uso del condicional. Los adverbios modales constituyen recursos léxicos, el verbo *poder* tiene un importante grado de gramaticalización, el verbo *parecer* tiene un grado menor de gramaticalización y el condicional es un rasgo gramatical. Todas las formas son consideradas implícitas.

Observemos el ejemplo 3:

Pero debe destacarse que los agrupamientos I, II y III son de tipo radial, donde es evidente que algunos de los ápices **convergirían** en un centro común.

¹ Los ejemplos pertenecen a un corpus constituido por artículos de investigación de la revista *Medicina* y la revista *Ameghiniana*.

En 3, la modalidad se expresa a partir del predicado *es evidente*, seguido de una proposición sustantiva cuyo verbo está en condicional. Este es un caso de modalidad explícita, pero el verbo en condicional constituye una manifestación implícita. Se trata de un ítem léxico, el adjetivo tiene un carácter fuertemente asertivo, con un grado de certeza alto, mitigado por la presencia del condicional.

Otro ejemplo es:

4.

Se aporta una nueva localidad en el Sistema de Famatina, que **contribuye a considerar** la presencia del icnogénero *Arachnostega* como un **posible** criterio auxiliar, [...].

En 4, el adjetivo *posible* manifiesta un grado bajo de certeza, se relaciona con la construcción *contribuye a considerar*, que introduce la evidencia y posibilita la formulación de la hipótesis.

LA EVALUACIÓN MODAL

A partir del análisis de los textos, hemos identificado ciertos dominios semánticos que subyacen a diversos tipos de evaluación modal:

- Probabilidad / certeza.
- Evidencialidad.
- Predicción.
- Valoración.

El primero está constituido por los distintos grados de probabilidad /certeza que el hablante adopta en relación con la validez de la proposición que enuncia. Podemos distinguir tres grados de certeza: alto, medio y bajo, que se expresan a través de cláusulas proyectantes como: *ser probable*, *ser posible*, verbos epistémicos de juicio: *considerar*, *implicar*, adverbios: *difícilmente*, *probablemente*, *quizás*, adjetivos: *posible*, *probable*, *estimado*, verbos modales y semimodales: *poder*, *deber*, *parecer*, y el uso del condicional.

Veamos algunos ejemplos:

5.

El ingreso tardío de estas formas a Australia **podría estar relacionado** con su peculiar tipo de vida.

6.

De esta manera es más **probable** una migración de los crinoideos desde el oeste hacia el este, [...].

En 5, la probabilidad se expresa mediante una perífrasis verbal con *poder*, en condicional. Se combina un recurso léxico-gramatical con un recurso gramatical. El grado de probabilidad es medio. En 6, el adjetivo *probable* se predica de un sintagma nominal (*migración*). Se trata de un ítem léxico, sin embargo no constituye una predicción que introduce una proposición. Nuevamente podemos observar que el límite entre la modalidad explícita e implícita es difuso. El segundo de estos dominios semánticos, la evidencialidad (Chafe, 1986) es considerada como la expresión lingüística del grado de confiabilidad del conocimiento, del modo de obtención y de la fuente de ese conocimiento. En estos textos se expresa a través de recursos lingüísticos que señalan la evidencia que permite formular las conclusiones científicas con distintos grados de confiabilidad. Como recursos que manifiestan evidencialidad, hemos identificado: verbos evidenciales, tales como *demostrar*, *mostrar*, *indicar*, adjetivos como: *observable*, *sustentado*, *evidente*, sustantivos como: *evidencia*, *demostración*, *observación*. Se trata de recursos léxicos. Observemos el ejemplo siguiente:

7.

Así mismo **evidenciamos** que ambas concentraciones de CL e INDO restablecen los niveles basales de PGs, [...]lo que **indicaría** que en estas concentraciones inhiben las PGs sintetizadas por la COX-2.

En 8, *evidenciar* e *indicar* son verbos evidenciales. Este último está en condicional, que disminuye el grado de certeza.

La *predicción* se relaciona con la función de la parte textual analizada. En las conclusiones, los científicos postulan sus hipótesis y presentan los fundamentos que las sustentan. Los ítems léxicos identificados son verbos tales como *sugerir*, *inferir*, construcciones como *proponer como hipótesis*, *plantear la hipótesis*, perífrasis verbales como *poder suponerse*, *poder inferirse*, adjetivos como *presumible*, *sugerido*, *propuesto*, sintagmas nominales como, *generador de hipótesis*.

Como por ejemplo:

8.

El análisis en este último grupo, **parece sugerir** que el HHV-6 **podría contribuir** a la patogénesis de la enfermedad linfoproliferativa, **quizás** de un modo indirecto, [...].

En 9, la predicción se combina con un grado de probabilidad medio, dado por el verbo *parecer*, el uso del condicional y el adverbio de modalidad *quizás*.

El cuarto tipo de evaluación modal, la valoración (Hood y Martin, 2005) se ocupa de los recursos lingüísticos por medio de los cuales los textos expresan, negocian o naturalizan determinadas posiciones intersubjetivas. En estos textos se evalúan productos y procesos, y se incluyen valores relacionados con los niveles de eficiencia

alcanzados o deseables propios del ámbito académico. Se expresa a través de recursos léxicos como cláusulas proyectantes: *resulta notable, cabe destacar, resulta poco conveniente, es llamativo*, adverbios como: *desafortunadamente, lamentablemente*, adjetivos como: *llamativo, relevante, importante, fragmentario*, sintagmas nominales como *dificultad, factores adversos, confiabilidad*. Como por ejemplo:

9.

Resultó también **significativo** que a mayor intensidad en la frecuencia de prácticas religiosas, [...] mayor uso de TA. (terapias alternativas)

CONCLUSIONES

En este trabajo he intentado demostrar que la variación modal es un rasgo que colabora en la caracterización de los géneros discursivos. En nuestro corpus, se han identificado diversos tipos de evaluación modal que caracterizan la parte textual analizada.

Los científicos formulan sus conclusiones con distintos grados de certeza y utilizan recursos gramaticales y léxicos propios de la lengua. Los procedimientos evidenciales son usados para señalar los fundamentos que sustentan las hipótesis presentadas. Son recursos léxicos, en algunos casos combinados con verbos modales que mitigan la fuerza de la aserción.

La "predicción" se relaciona con el contenido semántico de los textos, dado que, en la medida en que se presenta conocimiento nuevo, se formulan hipótesis que se espera sean aceptadas por la comunidad científica. Por su parte, la "valoración" evalúa tanto los métodos aplicados como de los resultados obtenidos.

Creo que el análisis de los recursos léxico-gramaticales que expresan la modalidad permite entender cómo estos textos, que pretenden alcanzar un alto grado de objetividad, en realidad muestran distintas formas de ocultar las opiniones y la posición subjetiva de sus autores.

Por otra parte, considero que, en relación con los recursos identificados, se puede establecer una escala en uno de cuyos extremos se colocarían los recursos plenamente léxicos; en el otro extremo, los procedimientos gramaticales y en un nivel intermedio, procedimientos que tienen distinto grado de gramaticalización.

Como observación final, considero importante destacar que la identificación de los distintos tipos de modalidad en los textos y los recursos que la manifiestan constituye un instrumento eficaz para la enseñanza de los géneros propios de la comunicación especializada.

BIBLIOGRAFIA

- BALLY, C., 1950, *Linguistique Générale et Linguistique Française*, Berna, Francke.
- CHAFE, W. y J. NICHOLS, 1986, *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology*, Ablex, Norwood.
- DI TULLIO, A., 2005, *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, La Isla de la Luna.
- HALLIDAY, M. & C. MATTHIESSEN, 2004, *An Introduction to Functional Grammar*, Londres, Edward Arnold.
- HOOD, S. y MARTIN, J., 2005, "Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso", *Revista Signos*, 38 (58), pp. 195-220.
- HUNSTON, S. y G. THOMPSON (ed.), 2003, *Evaluation in Text*. Oxford, Oxford University.

LA COMPRENSIÓN LECTORA EN TRES LENGUAS EXTRANJERAS EN 3º AÑO POLIMODAL REFLEXIONES ACERCA DE UN EJERCICIO DE AUTOEVALUACIÓN

María del Carmen Carolina Ferreyra

Escuela de Comercio N° 1 Cap. Justo José de Urquiza
Universidad Autónoma de Entre Ríos
Universidad Católica Argentina
Argentina
mdcferreyra@infovia.com.ar

Julia Teresita Lugin

Escuela de Comercio N° 1 Cap. Justo José de Urquiza
Argentina
julialugin@yahoo.com.ar

Laura Yolanda Wagner

Esc de Comercio N° 1 Cap. Justo José de Urquiza
Universidad Autónoma de Entre Ríos
Universidad Nacional de Entre Ríos
Argentina
wagnerl@arnet.com.ar

En la Escuela de Comercio N° 1 de Paraná, provincia de Entre Ríos, (establecimiento educativo de gestión estatal) se desarrolla desde el año 2000 el Proyecto de Plurilingüismo, en el que cada alumno accede al aprendizaje de tres lenguas extranjeras (a partir de ahora LE): Francés e Inglés en EGB3, incorporando Portugués en Polimodal, con la misma carga horaria (3 horas cátedra semanales). Hasta esa fecha sólo se estudiaba Francés o Inglés durante cinco años. Este Proyecto responde, por un lado, a la propuesta del Diseño Curricular para EGB3 (1998), donde nuestra Provincia ya impulsaba el estudio de varias lenguas reconociendo que “poder actuar en más de un idioma, [...] poseer una competencia plurilingüe, desarrolla una conciencia lingüística y comunicacional que posibilita [...] una mayor disponibilidad cognitiva y mejor manipulación del propio código lingüístico”. Por otro lado, también la Comisión Provincial de Política Lingüística (2003) advirtió que “achicar el espectro de las lenguas conlleva inexorablemente a la disminución de la diversidad cultural”, recomendando “la pluralidad lingüística” que “implica la enseñanza de más de una lengua”.

A principios del pasado 2006, habiéndose cumplido un ciclo completo del mencionado proyecto, nos propusimos iniciar la evaluación del mismo

comprometiendo la participación de algunos miembros de la comunidad educativa de 9º año EGB3 y 3º año Polimodal. Aplicamos, con este objetivo, una encuesta a padres y alumnos para conocer cuál era el impacto de la implementación de la experiencia. En el caso de los padres, valoraron positivamente la propuesta en un 81% en EGB3 y en un 61% en Polimodal.

Al preguntarles sobre las habilidades que consideraban haber desarrollado más, los alumnos de 3º Polimodal eligieron mayoritariamente las competencias receptivas: lectura y escucha.

Al finalizar el 2006, propusimos a estos mismos alumnos una autoevaluación de la comprensión del escrito en los tres idiomas. Nos interesaba obtener información acerca de lo que creen ser capaces de hacer en LE en relación con esta habilidad.

Antes de iniciar el análisis de los resultados, es necesario describir el marco en el que la experiencia se lleva a cabo.

Como se consigna en el currículo prescripto para la Provincia de Entre Ríos, uno de los propósitos medulares del estudio de los idiomas en EGB3 y Polimodal es desarrollar las competencias receptivas y productivas escritas y orales. En estos primeros años de implementación de la experiencia, los docentes comprometidos en la misma, hemos concluido que esta finalidad es demasiado general y ambiciosa. Por este motivo, acordamos priorizar en el Nivel Polimodal, determinadas competencias parciales (Coste, 2001: 14), de acuerdo a la lengua y a cada una de las tres Modalidades de la escuela.

Para que los alumnos de 3º Polimodal realizaran una autoevaluación de su comprensión lectora en las tres LE, necesitábamos un instrumento que nos permitiera obtener datos acerca de su percepción individual sobre el nivel alcanzado.

Con esta finalidad, nos basamos en las escalas DIALANG de las que da cuenta el Anexo C del Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Modificamos algunas especificaciones para adecuarlas a la situación de aprendizaje áulico y a las expectativas de logros formuladas en las planificaciones anuales por los profesores de LE de la escuela. Decidimos tomar como modelo estos niveles umbrales debido a que existen numerosas experiencias de enseñanza de lenguas en la comunidad europea, no conociendo tales formulaciones en nuestra región.

Recordamos que el proyecto DIALANG, multilingüe, está dirigido a adultos que, estudiando lenguas “de forma independiente o en cursos académicos”, “quieren conocer su nivel de dominio de una lengua” y que el mismo “se puede utilizar a través de Internet de forma gratuita”.

Antes del análisis, retomamos algunos conceptos relevantes.

Comprender un texto es comprender cómo a partir de un mensaje que es externo al lector –que ni siquiera ha sido previsto como destinatario– éste puede

construir una relación con el emisor (Souchon, 1997: 8). Al leer en LE el alumno tiene la oportunidad de construir críticamente sus propias representaciones de la(s) lengua(s) y de la(s) cultura(s) que está aprendiendo (Judice, 2004: 44).

Por otro lado, la lectura no es un ejercicio mecánico, sino un ejercicio de comunicación que implica un proceso mental, la participación activa del lector en la construcción del significado y la correspondiente manipulación de estrategias. En definitiva, una habilidad *receptiva* y no *pasiva* (Barnett en Omaggio, 1993: 2; Carlino, 2005: 69-70. A nuestro entender, la lectura es -por esto- una actividad *productiva*.

Otro de los conceptos significativos es el de la enseñanza de la comprensión lectora en el aula.

Para Omaggio (1993: 164), es necesario focalizar el desarrollo de estrategias eficientes de comprensión dado que estas habilidades constituyen más de tres quintos de toda la interacción comunicativa. Nuestros alumnos están expuestos en la actualidad a gran cantidad de información escrita en diferentes formatos. La escuela, desde todas las asignaturas -incluidas las LE-, debe abocarse como tarea prioritaria, a desarrollar la competencia lectora y por consiguiente la autonomía para acceder a la lectura.

Considerando la problemática del ingresante a los estudios superiores -nuestros alumnos se encuentran preparando su ingreso a la universidad- Carlino (2005: 75) sostiene que todo aquél que intenta iniciarse en una práctica que le represente un desafío necesita de mediadores con experiencia que le ayuden a transitar el camino de ese aprendizaje. Barnett (1992: 74) considera que no podemos presuponer como adquiridas las habilidades lectoras y advierte que los especialistas en pedagogía de LE recomiendan enseñarlas.

La autoevaluación fue propuesta a todas las divisiones de 3er año, correspondientes a la segunda promoción del Nivel Polimodal.

De la información obtenida, para este trabajo decidimos recortar nuestro campo de observación y analizar en particular los datos atinentes a la comprensión escrita obtenidos de tres de los grupos, 3º 2ª, 3º 1ª y 3º 6ª, de las Modalidades Economía y Gestión de las Organizaciones, Ciencias Naturales y Humanidades y Ciencias Sociales, dos del turno matutino y una del vespertino, respectivamente.

Los gráficos que muestran el promedio de los logros alcanzados por todos los alumnos de cada división en las tres lenguas revelan diferencias significativas ([véanse](#) Tablas 1, 2 y 3).

3ro. 2da., Economía y Gestión de las Organizaciones

Muestra los niveles más altos. Esto podría deberse a la elección de la modalidad: al terminar 9º año, los alumnos que no adeudan materias son los primeros en optar. La Escuela tenía tradicionalmente orientación en Economía

por lo que esta modalidad presentó al inicio mayor cantidad de alumnos y con mejor rendimiento escolar. Actualmente la situación se está revirtiendo.

Otro factor que pudo incidir es la buena predisposición manifestada hacia el aprendizaje de LE. Sabido es que en el mundo de los negocios se cree más “útil” el conocimiento de lenguas que en otros ámbitos.

Cabe destacar la paridad en los logros alcanzados en las tres LE, a pesar de que estos alumnos cursan solamente un nivel de Portugués (3 años) que no prioriza la comprensión lectora.

Observando los datos por alumno, sólo en este grupo hay quienes manifestaron un nivel avanzado de logros en las tres lenguas.

3ro. 6ta., Humanidades y Ciencias Sociales

Observamos un nivel de logros notoriamente inferior en las tres LE al compararlo con el grupo analizado anteriormente. La mayoría de los alumnos alcanza sólo un Nivel A1 ([véase](#) Tabla 4) que implica comprender frases básicas con vocabulario corriente.

A pesar de su escaso rendimiento reconocen haber alcanzado niveles más avanzados en Portugués siendo que han cursado sólo un nivel. Varias podrían ser las causas que expliquen esta situación: motivación individual, estrategias didácticas, similitud con el español.

Sin embargo, se incrementa el nivel de logros en las tres LE cuando dicen comprender con ayuda del diccionario, llegando en Inglés y Portugués a niveles intermedios.

3ro. 1ra., Ciencias Naturales

Los alumnos marcan mayoritariamente aquellos especificadores que mencionan el uso del diccionario, la sencillez de los textos y la inclusión del paratexto. En Portugués e Inglés han obtenido niveles relativamente similares, excepto cuando se refieren a la búsqueda de información en Internet, en textos extensos o en varios textos breves, observando que el índice baja considerablemente en Inglés. Esto posiblemente se deba a la falta de estas prácticas.

También notamos en Francés poca fluctuación en los índices de logro, lo que revela que sólo la mitad de los alumnos alcanza un nivel básico.

Para concluir, esta autoevaluación, estrategia metacognitiva según O'Malley y Chamot en Ellis, (1994: 538), permitió que los alumnos valoraran lo adquirido. Además, la interpretación de los resultados nos orientará para futuros ajustes en el Proyecto. La diferencia de logros entre los distintos grupos nos muestra que debemos rever nuestras estrategias didácticas aspirando a mejorar las competencias en LE de nuestros alumnos.

Deberíamos propiciar en la escuela un ámbito de formación continua en el que los docentes de lenguas –LE y materna– podamos socializar el conocimiento, las experiencias pedagógicas y las prácticas que nos permiten obtener los mejores resultados y diseñar actividades en las que se integren las competencias en las tres LE.

Hasta aquí, en lo que respecta a la comprensión lectora, hemos obtenido un panorama general de la percepción que los alumnos tienen de lo que “pueden hacer”. Nos resta indagar más profundamente en lo que realmente “saben hacer”.

REFERENCIAS

- BARNETT, M. A., 1992, “The Reading Component Articulated across Levels”, en W. RIVERS, 1992, *Teaching Language in College*, Illinois, National Textbook Company, pp. 73-90.
- CARLINO, P., 2005, *Escribir, leer y aprender en la Universidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CONSEJO DE EUROPA, División Lenguas Modernas, [2001], 2002, *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*.
www.cvc.cervantes.es/obref/marco
- CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN DE ENTRE RÍOS, 1997, *Diseño Curricular para EGB3*.
- CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN DE ENTRE RÍOS, 2001, *Informe Comisión Política Lingüística*, Resol. CGE Nº 1047/01.
- COSTE, D., D. MOORE, G. ZARATE, 1998, “Compétence plurilingüe et pluriculturelle”, *Revue Le Français dans le Monde, Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, número especial, Hachette / Edicef, pp. 8-50.
- ELLIS, R., 1995, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University.
- ESCUELA DE COMERCIO Nº 1 CAP. GRAL. JUSTO J. DE URQUIZA, 2004, *Proyecto Educativo Institucional*.
- JUDICE, N., 2004, “Texto: compreensão e produção no ensino de português do Brasil para estrangeiros”, en *Actas de las IX Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*, pp. 44-54.
- OMAGGIO, A., 1993, *Teaching Language in Context*, Boston, Heinle y Heinle.

ANEXO

Tabla 1

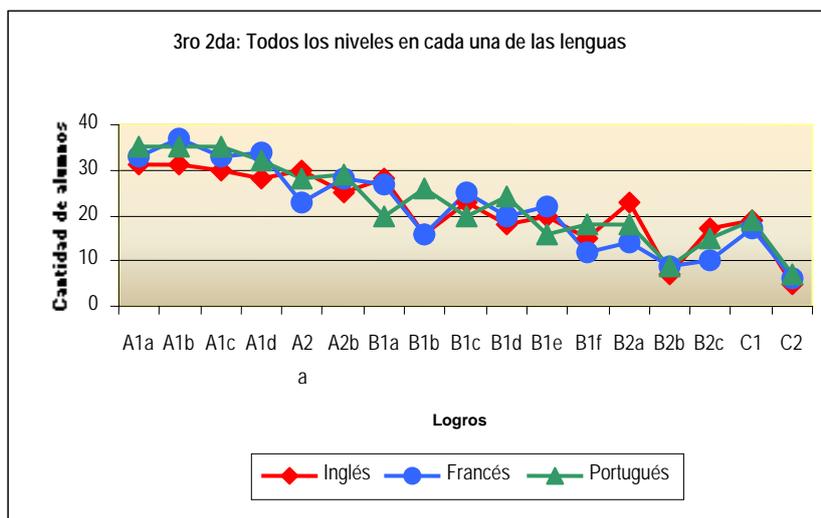


Tabla 2

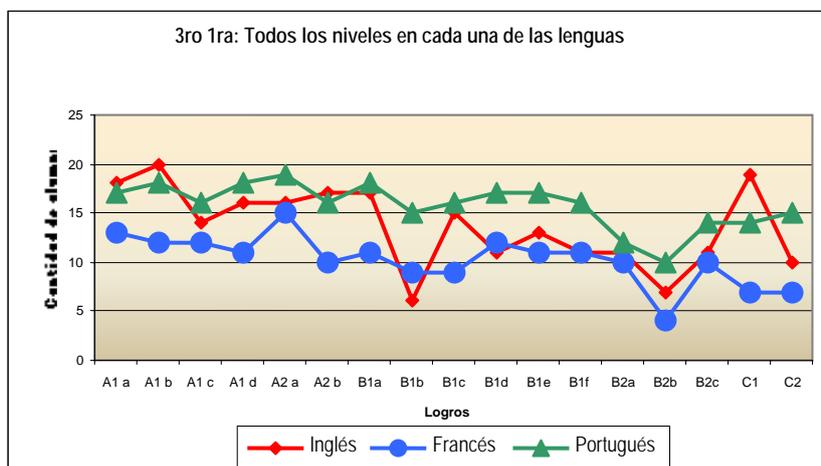


Tabla 3

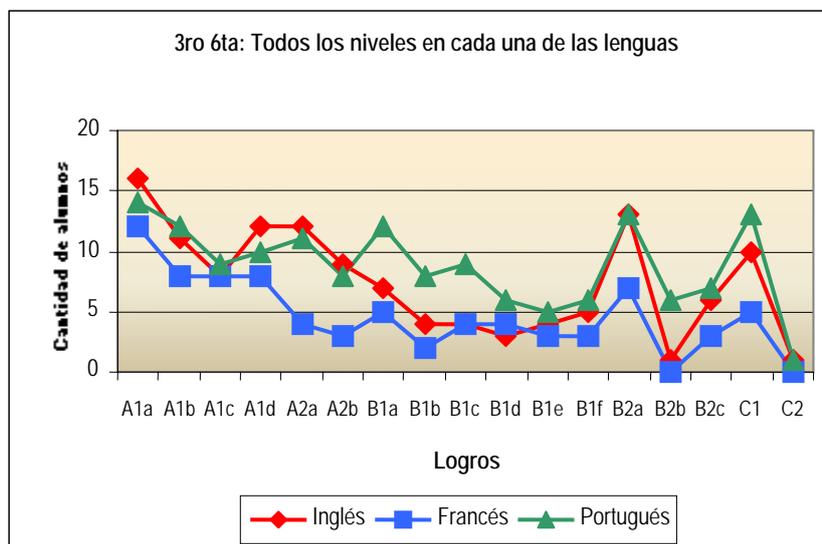


Tabla 4
Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas
Documento C3 Escalas descriptivas detalladas que se utilizaron en la sección de información adicional sobre los resultados de *DIALANG*

COMPRESIÓN ESCRITA						
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Tipos de texto que comprendo	Textos muy breves y sencillos, generalmente descripciones, sobre todo si contienen imágenes. Instrucciones escritas breves y sencillas, por ejemplo, postales y letreros	Textos sobre asuntos cotidianos y concretos. Textos breves y sencillos: cartas y faxes corrientes, personales y de negocios, la mayoría de las señales y letreros habituales, en las Páginas Amarillas, anuncios publicitarios	Textos claros que tratan temas relativos a mi campo de interés. Material cotidiano: cartas, folletos y documentos oficiales breves. Artículos sencillos de periódico que tratan temas cotidianos y descripciones de acontecimientos. Textos argumentativos escritos con claridad. Cartas personales que expresan sentimientos y deseos. Instrucciones de uso de un aparato, sencillas y escritas con claridad.	Correspondencia relacionada con mi campo de interés. Textos extensos, incluidos artículos especializados que no son de mi campo de interés, o muy especializados dentro de mi campo. Artículos e informes sobre problemas actuales con puntos de vista concretos.	Amplia serie de textos extensos y complejos pertenecientes a la vida social profesional, o académica. Instrucciones complejas sobre una máquina o un procedimiento nuevo y desconocido que no es de mi campo de interés.	Amplia serie de textos extensos y complejos: prácticamente todas las formas de lengua escrita. Textos literarios y no literarios de carácter abstracto, estructuralmente complejos o muy coloquiales.
Lo que comprendo	Nombres y palabras corrientes y frases básicas.	Comprendo textos breves y sencillos. Encuentro información específica en material sencillo y cotidiano.	Comprendo el lenguaje sencillo. Comprendo una argumentación general escrita con claridad (pero no necesariamente todos los detalles). Comprendo	Comprensión asistida por un amplio y activo vocabulario de lectura; dificultad con expresiones y modismos menos corrientes y con la terminología.	Identifico detalles sutiles, incluidas actitudes y opiniones no declaradas explícitamente. Comprendo textos complejos con todos detalle, incluyendo	Comprendo sutilezas de estilo y de significado, declaradas tanto implícita como explícitamente.

			instrucciones claras. Encuentro la información que necesito en material cotidiano. Localizo información específica buscando en un texto extenso o en varios textos.	Comprendo el significado esencial de la correspondencia dentro de mi campo de interés y de artículos especializados que no son de mi campo de interés (con diccionario). Consigo información, ideas y opiniones de fuentes muy especializadas dentro de mi campo de interés. Localizo detalles importantes en textos extensos.	detalles sutiles, actitudes y opiniones (véase condiciones y limitaciones)	
Condiciones y limitaciones	Frases sencillas, una a una, releyendo partes de un texto.	Limitado principalmente al lenguaje corriente y al relacionado con mi trabajo.	Capacidad para determinar las principales conclusiones y comprender argumentos, limitada a textos claros.	La serie y los tipos de textos son sólo una limitación menor: leo distintos tipos de textos a distintas velocidades y de formas distintas según la finalidad y el tipo. Necesito diccionario para textos más especializados y poco corrientes.	Comprendo los detalles en textos complejos habitualmente, sólo si releo las secciones difíciles. Uso esporádicamente el diccionario.	Pocas limitaciones: comprendo e interpreto prácticamente todas las formas de lengua escrita. Puede que desconozca expresiones poco comunes o arcaicas, pero raramente obstaculizan la comprensión.

LA TRADUCCIÓN EN EL CAMPO DE LA FRASEOLOGÍA DIFICULTADES Y ESTRATEGIAS

Ana María Filippini

Universidad Nacional de Cuyo
Argentina
anafil2006@yahoo.fr

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente la fraseología se ha considerado como lo más idiosincrásico de una comunidad dada y, por tanto, de difícil traducción a otras comunidades lingüístico-culturales. Por su parte, la fraseología comparada o contrastiva persigue como objetivo general la determinación de las semejanzas y diferencias existentes entre los sistemas fraseológicos de dos o más lenguas; y, de modo particular, estudia las relaciones contraídas por sus respectivos universos fraseológicos o *frásicos*, esto es, las correspondencias que se establecen entre una unidad fraseológica de una lengua dada y las unidades de la(s) otra(s) lenguas(s) con la(s) cual(es) se compara (Corpas Pastor, 2003: 247-250).

En este estudio, que forma parte de un proyecto de investigación mucho más vasto, nos proponemos:

- i. definir y caracterizar el concepto de unidad fraseológica;
- ii. determinar el campo de estudio de la fraseología contrastiva o comparativa;
- iii. establecer algunas correspondencias interlingüísticas o equivalentes fraseológicos entre el francés y el español rioplatense;
- iv. analizar resultados que surgen de los estudios contrastivos.

2. MARCO TEÓRICO

La fraseología constituye un campo de estudio muy vasto y por lo tanto difícil de aprehender por parte de los investigadores que se han referido a esta disciplina. Esto se debe ciertamente a la complejidad de las unidades fraseológicas (en adelante UFS) que la forman, ya que son sintagmas fijos con comportamiento de lexemas, aunque no todas las UFS responden a los mismos criterios.

G. Wotjak (1988: 537-538) enumera las propiedades comunes de las UFS en la definición siguiente y explica luego que los criterios de idiomatidad y fijación fraseológica no son válidos a la vez de igual manera para la totalidad de las unidades:

Si dos o más palabras reaparecen repetidas veces en un mismo texto o en varios textos en idéntica combinación/colocación, constituyendo una unidad compleja, usual y recurrente, pueden llamarse una UF, pues son un elemento prefabricado del discurso, de texto repetido, que se "reproduce" tal cual en su forma memorizada al igual que cualquier lexema no combinado y no se "produce" por la combinación de varios lexemas.

De esta definición se extraen las siguientes características organizadas en dos niveles: a nivel formal, composición y fijación de las UFS; a nivel pragmático, repetición y reproducción de las UFS (González Rey, 1998: 38).

Por su parte, Ruiz Gurillo propone una clasificación no discreta de estos enunciados en la que podemos distinguir varios niveles: fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, léxico-semántico y pragmático (1998: 13-32). Pero es sin dudas a nivel sintáctico que las UFS presentan propiedades distintivas: i. la fijación, entendida exclusivamente como complejidad y estabilidad de forma y ii. la fijación, entendida adicionalmente como defectividad combinatoria y sintáctica, que se manifiesta principalmente en los siguientes rasgos:

- i. componentes léxicos invariables, por ejemplo, invariabilidad de número, a los saltos / *al salto;
- ii. componentes léxicos no conmutables, dar las doce antes de hora / *dar las trece antes de hora;
- iii. componentes no permutables, caérsele una sota a alguien / *una sota se le cayó a alguien;
- iv. imposibilidad de extracción de los componentes de la UF que puede mostrarse, por ejemplo, como pronominalización, no estar el horno para bollos / *no estarlo para bollos;
- v. componentes léxicos no separables, como peludo de regalo / *como peludo gris de regalo;
- vi. fijación transformativa, por ejemplo, como pasiva, Pedro estiró la pata / *la pata fue estirada por Pedro. Todos estos rasgos constituyen las verdaderas particularidades de la fraseología frente a la sintaxis libre.

En la segunda parte de este estudio, específicamente en el ámbito de la fraseología contrastiva, es preciso señalar que la comparación interlingüística puede centrarse en varios temas de investigación fraseológica. No obstante, la fraseología comparada, aún con los aportes de la traductología, no ha profundizado todos los campos por igual y algunos estudios, a menos que aporten algún matiz etnolingüístico o cultural, no tienen mayor validez investigativa en la comparación de la fraseología de las distintas lenguas.

En la línea de las posturas tradicionales, diversos autores mencionan problemas prácticos que entraña la traducción de la fraseología y consideran la intraducibilidad como rasgo inherente de las UFS. La dificultad reside en que dichas unidades no siempre encuentran un paralelismo en comunidades lingüístico-culturales diferentes, debido no sólo a su complejidad interna, sino también a otras razones, tales como la posible falta de competencia lingüística y cultural del traductor, las manipulaciones típicas del uso de estas unidades en el discurso o las conceptualizaciones de realidades de la lengua de origen inexistentes en la lengua meta (Corpas Pastor, 2003: 213). Ahora bien, no todas las correspondencias fraseológicas son caracterizables en términos de blanco y negro.

3. CORPUS

En el corpus español-francés, objeto de estudio del proyecto de investigación anteriormente mencionado, hemos adoptado uno de los recursos más representativos de la fraseología comparada, el de la búsqueda de correspondencias interlingüísticas o *equivalentes fraseológicos* (Corpas Pastor, 2003: 216-222).

El primer paso para la traducción de la fraseología consiste en reconocer una UF como tal, y una vez identificada hay que interpretarla correctamente en contexto. Luego de estas dos fases, se procede al establecimiento de correspondencias, primero en el nivel lexicológico, el plano teórico, para luego bajar a los niveles textual y discursivo, en una palabra al plano real. En el plano léxico se dan tres grados de equivalencia fraseológica cuyos límites suelen ser difusos. A un extremo de la escala, se encuentra la *equivalencia total o plena (ET)*. Ésta se produce cuando a una UF de la lengua de origen le corresponde otra UF de la lengua meta, la cual presenta el mismo significado denotativo y connotativo, la misma base metafórica, la misma distribución y frecuencia de uso, la misma carga pragmática y similares restricciones diastráticas, diafásicas y diatópicas. *La oportunidad hace al ladrón / l'occasion fait le larron* es un caso de ET.

En el centro de la escala se encuentra la *equivalencia parcial (EP)*. Ésta representa una serie de UFS sin correspondencia exacta en la lengua meta; las diferencias pueden afectar a la base metafórica, a una distribución y frecuencia de estas unidades en ambas lenguas y suelen producirse por divergencias y solapamientos en cuanto al contenido semántico de las UFS implicadas. Así, las locuciones *en cinq sec / en moins de deux*, a través de la carga semántica, pragmática y discursiva, pueden tener como EPs, expresiones como *en un santiamén / en un abrir y cerrar de ojos*. En muchas otras unidades del tipo *à tout bout de champ, la nuit des temps, au pied levé, au fil du temps*, es necesario recurrir a otras manipulaciones discursivas para encontrar sus EPs, ya que sus componentes no permiten a un hispanoparlante recuperar fácilmente el sentido que subyace. Proponemos como ejemplos: *a cada paso, en una época muy remota, de repente, con el correr del tiempo*, respectivamente.

En el extremo opuesto a la *ET*, encontramos la *equivalencia nula (EN)* o *inequivalencia fraseológica*. Ésta se produce cuando la lengua meta, por razones lingüísticas, históricas o socio-culturales, no dispone de una UF correspondiente para una determinada UF de la lengua de origen. La *EN* supone pues ausencia de correspondencia y por lo tanto asimetría absoluta en la lengua meta, con respecto a todos los niveles significativos de la UF de origen. Esta parte idiosincrásica e irreductible de la fraseología se explica por el tipo de motivación que subyace en cada caso. La *EN* suele darse, por ejemplo, en aquellas UFS del español relacionadas con el mundo del toreo, según los términos de Corpas Pastor (2003: 217). Por nuestra parte, hemos podido observar en francés una serie importante de UFS que hacen referencia a las inclemencias del tiempo, pronósticos meteorológicos, creencias y predicciones temporales que forman parte del decir popular y que pueden ser consideradas válidas porque son producto de observaciones que se han repetido a lo largo del tiempo. Algunas expresiones como *pleuvoir à seaux / llover a baldes, un froid de chien / un frío de perros* son equivalentes plenos; muchas más, en cambio, hacen referencia a situaciones climáticas con fuertes connotaciones pragmático-culturales de la comunidad de origen. Así por ejemplo, hay *EN* en el español rioplatense: *bonnes noisettes, mauvais hiver / brouillards en mars, gelées en mai / ciel bleu foncé, vent renforcé / chant du coucou, temps doux*. Del mismo modo, no hay equivalentes plenos en francés para: *viento sur y norte oscuro, aguacero seguro / viento del este, llueve como peste / cuando la luna es fuerte, ahuyenta la tormenta / cielo mellado, al otro día mojado*. Asimismo, hay determinadas fechas relacionadas con días festivos que denotan realidades y situaciones no conceptualizadas, y por lo tanto no lexicalizadas en otras lenguas porque reflejan un aspecto idiosincrásico de la cultura de la comunidad de origen. Algunos ejemplos: *Annonciation mouillée, crains les giboulées (25 mars) / la veille de la Chandeleur, l'hiver se passe ou prend vigueur (2 février) / Noël au balcon, Pâques aux tisons*.

4. CONCLUSIONES

La fraseología contrastiva se ha centrado, fundamentalmente, y en los últimos años, en el establecimiento de relaciones de (in)equivalencia entre los frásicos de dos o más lenguas. Por otro lado, desde la traductología, se ha insistido en la dificultad inherente que conlleva la translación de UFS. A veces, las técnicas y estrategias empleadas devienen en errores que delatan una falta de competencia traductora y fraseológica. Estos aspectos deben ser tenidos en cuenta por la didáctica de la traducción que, lamentablemente, aún está *en pañales*.

Que nuestro aporte pueda contribuir a reflexionar en un terreno muy prometededor para la investigación de este siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMELA, R., E. RAMÓN TRIVES y G. WOTJAK, 2005, *Fraseología contrastiva con ejemplos tomados del alemán, español, francés e italiano*, Universidad de Murcia, Universität Leipzig.
- CICOTTINO, C., 2004, *¡Hijo de Tigre...! Guía de expresiones con acento argentino*, Córdoba, Comunicarte.
- CORPAS PASTOR, G., 1996, *Manual de Fraseología Española*, Madrid, Gredos.
- CORPAS PASTOR, G., 2003, *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*, Lingüística Iberoamericana, Madrid, Vervuert.
- DUNETON, C., 1978, *La puce à l'oreille. Anthologie des expressions populaires avec leur origine*, París, Stock.
- DUNETON, C., 1990, *Le Bouquet des expressions imagées*, París, Seuil.
- GONZÁLEZ REY, M., 1998, "Estudio de la idiomática en las unidades fraseológicas", *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, Lingüística Iberoamericana, Vervuert, Madrid, pp. 38-73.
- RIPERT, P., 1998, *Dictionnaire des Dictons, Proverbes et Maximes*, París, Maxi-Poche.
- RUIZ GURILLO, L., 1998, "Una clasificación no discreta de las unidades fraseológicas del español", *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, Lingüística Iberoamericana, Madrid, Vervuert, pp. 13-37.
- SIERRA SORIANO, A., 2005, "Rôle du nom propre dans la traduction français-espagnol des expressions imagées", *Fraseología contrastiva con ejemplos tomados del alemán, español, francés e italiano*, Murcia, pp. 329-344.
- WOTJAK, G., 1988, "Uso y abuso de las unidades fraseológicas", *Homenaje a Alonso Zamora Vicente*, Tomo I: *Historia de la lengua. El español contemporáneo*, Madrid, pp. 535-548.
- WOTJAK, G., (ed.), 1998, *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, Lingüística Iberoamericana, Madrid, Vervuert.

VIDRIOS ROTOS METÁFORAS ÓPTICAS EN LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL TRADUCTOR

Laura Fólica

IESLV Juan Ramón Fernández
Universidad de Buenos Aires
Argentina
laurafolica@yahoo.com

En su libro *Las bellas infieles*, Georges Mounin cita el ideal de traducción enunciado por Gogol: “transformarse en un vidrio tan transparente que se llegue a creer que no hay tal vidrio” (Mounin, 1994: 75). Esta concepción –si bien puede considerarse como un modo específico de pensar la traducción– conserva un fuerte efecto de creencia en la representación actual del traductor como “ente invisible”. El principio de invisibilidad no sólo es asumido por lectores preocupados por la lengua de origen del libro que tienen entre sus manos, sino que también funciona activamente estructurando las decisiones y estrategias que llevan adelante los propios traductores desde un punto de vista prerreflexivo. En términos de la perspectiva sociológica de P. Bourdieu, este principio conforma el *habitus* del traductor, su modo de percibir, pensar y actuar, al tiempo que se constituye como “sentido práctico” en el hacer diario.

Veamos de qué modo es caracterizada la “tarea del traductor invisible”. Por un lado, la invisibilidad pareciera ser el objetivo del traductor para lograr un texto fluido en la lengua de llegada. Éste se sitúa en una relación de asimetría respecto del autor y busca acercarse a una supuesta intención del escritor o al sentido del texto extranjero para transmitirlo en otra lengua del modo más fiel posible. Para ilustrar esta postura nos servimos de la exposición realizada por diferentes agentes culturales en una publicación del Centro Cultural Ricardo Rojas sobre la traducción. Allí, el traductor y escritor G. Piro (AA. VV., 2004: 91) reafirma la necesidad del borramiento del traductor:

Si el sentido de las palabras no es indudable, tampoco debería serlo la presencia del traductor. O mejor dicho, habría algo indudable: su inexistencia, su capacidad de convertirse en fantasma, en sombra inocua. Debe tener la propiedad del desaparecido, es decir, alguien que aparece una vez en la tapa, si es posible [...], pero que de ahí en adelante debe hacer mutis. Toda presencia ulterior, toda nueva ‘aparición’ es tan inadecuada como la de quien asiste a una fiesta sin haber sido invitado.

La traducción así entendida es una tarea individual llevada a cabo por seres solitarios que tienen una misión o vocación por cumplir. La soledad –que trae aparejada cierta reticencia a lo colectivo como conformar asociaciones o el desconocimiento de la situación de sus pares– es percibida como una condición para la calidad del trabajo. Frente a las obligaciones del mundo, el retiro o recogimiento permite la dedicación a una gran obra. Dicha construcción “religiosa” del traductor como un anacoreta nos recuerda la estampa de San Jerónimo, el patrono de los traductores, quien, en una pequeña celda y rodeado de una biblioteca se dispuso a traducir la Biblia al latín. Ahora bien, esta idea de enclaustramiento a favor de una obra noble (aun cuando lo que se traduzca provenga de un escritor consagrado o no) no sólo es compartida por traductores,¹ sino también por editores. Por ejemplo, la editora de Paidós (AA.VV., 2004: 34) afirma:

Es curioso que una tarea tan sedentaria, que confina al que la ejecuta a un escritorio y una silla, que por lo general, no tolera la intromisión de otros estímulos (música, conversación), que limita toda interacción a libros y diccionarios y que concede la salida al ‘mundo exterior’ únicamente cuando se vuelve imperioso consultar bibliotecas específicas o especialistas, sea percibida como una ‘práctica’, con todo lo que ese término implica de acción y movimiento (...) acercándola a la noción de actividad física (que ciertamente no es).

Las diferentes declaraciones citadas son útiles para advertir el funcionamiento en el espacio social de la *illusio*, esto es, la adhesión al juego por parte de los agentes involucrados, en donde pareciera que la tarea del traductor se vincula más con las leyes del campo artístico (dominado por la máxima del “interés por el desinterés”) que con las leyes económicas. Tanto en los dichos del traductor como de quien hace el encargo, se construye discursivamente al traductor como un ser devoto que se consagra a la realización de una tarea, entendida más bien en términos de “misión” y no de “práctica”.

Ahora bien, ¿qué implica no concebir a la traducción como una práctica? En primer lugar, dejar de lado su dimensión material y, por tanto, las determinaciones económicas y sociales que entran en juego. De ahí que sea menester reinsertar –siguiendo con las metáforas visuales– a la traducción en “el prisma deformante de las determinaciones que ejercen, tanto sobre la producción como sobre la recepción los campos intelectuales nacionales y las categorías de percepción y pensamiento que ellos imponen e inculcan” (Bourdieu, 2005: 166).

Así pues, el *habitus* del agente, en nuestro caso constituido en torno a la invisibilidad del traductor, se estructura en correspondencia con el campo intelectual local y las relaciones de fuerza que allí operan en torno a la obtención de un capital simbólico y material. Es decir, el traductor no sólo posee ciertas disposiciones que orientan su modo de pensar y actuar, sino que también ocupa una determi-

¹ “Uno vive experiencias muy marginales, como especies de monjes zen en sus celdas”, declaraciones de una traductora de novelas para mujeres (Kalinowski, 2002: 48).

nada posición en el campo intelectual. Dicha posición es generalmente marginal y se homologa con la propia percepción del sujeto como alguien “invisible”. La correspondencia entre su propia percepción y el lugar subalterno que ocupa dentro de la estructura llevan al traductor a sacar poco provecho material y simbólico de su práctica; es decir, éste no logra aumentar el volumen de sus capital económico o simbólico y vive en un estado de precariedad que reconoce positivamente como relacionado a su estatus de intelectual.

No pensar la traducción como una práctica lleva, en segundo lugar, a eludir la dimensión histórica y, por lo tanto, cualquier posibilidad de cambio o de conflicto. Entonces, para desunstantializar posiciones y romper con la *illusio* del juego, se torna clave el estudio del agente, ya que éste -un sujeto atravesado por lo social- optará por decisiones de traducción que nos iluminarán sobre lo permitido, alentado o prohibido en su época y en su cultura. En ese sentido, es útil observar cómo la posición del traductor fue cambiando en el campo intelectual argentino. Así, P. Willson analiza, en su libro *La constelación del Sur*, el momento de auge de la traducción en Argentina condensado en torno a la revista *Sur* y advierte que, en ese entonces, “el traductor era un mediador cultural que posee densidad propia como enunciador” (Willson, 2004: 211), ya que se trataba de figuras reconocidas en el campo cultural por su labor de escritores que actuaban como introductores de nuevos autores cuya estética les era afín. Hoy, en cambio, la autora señala la vigencia de otro paradigma (aquél que ella descubre en la traducción de J. Bianco) centrado en una traducción “tersa”, que no debe notarse.

La invisibilidad, entonces, que signa la práctica del traductor lleva, por adecuación de la estructura del campo con las disposiciones del *habitus*, a que los traductores hagan “de la necesidad virtud”, esto es, que interpretan su invisibilidad como un “cumplido”, su precariedad como deseo. Y tiene, además, una clara implicancia mercantil.

Desde el punto de vista material, el borramiento del traductor tras una *illusio* de “vocación” se adecua al rédito de quienes comercializan el libro ya que permite tarifas bajas y ausencia de reconocimiento legal. Cabe destacar el escaso margen de negociación que tiene el traductor en el momento de firmar el contrato en donde cede los derechos de autoría sobre la traducción; la relación entre las partes involucradas vuelve a plantearse en términos de asimetría. Asimismo, la estrategia de fluidez recomendada por las editoriales a los traductores para lograr una “lectura ágil” (habría que indagar aquí cuál es la representación que se hace del “lector veloz”: ¿alguien que lee vorazmente o superficialmente?, ¿que recibe literatura o entretenimiento?) permite una circulación ampliada del libro en mercados mayores ya que, para el caso del español, el borramiento implica una traducción en el llamado “español neutro” o “general” que favorece la comercialización del libro en Hispanoamérica y no sólo en el Río de la Plata.

El borramiento del traductor también puede extenderse al ámbito de la investigación, en donde la traducción permanece relegada en el análisis científico, mu-

chas veces como un área dentro de la lingüística. Tal vez, la invisibilidad del traductor tenga como efecto la débil problematización de la traducción como objeto de estudio, ya que no se advierte la mediación que opera en el intercambio. Esto es, el ocultamiento de la mediación no sólo conduce al poco reconocimiento legal, económico o simbólico, sino que también abona la creencia de que la traducción se reduce a un pasaje lineal de textos entre lenguas diferentes, y en donde el traductor pareciera poseer más atributos propios a una máquina que a un sujeto social.

Por lo expuesto resulta oportuno tomar conciencia de la posición social del agente, de las determinaciones que cruzan su práctica. Este ejercicio de reflexividad racional, lejos de centrarse en los rasgos subjetivos de los individuos, coloca el problema del estatuto del traductor en el seno de una reflexión política.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV., 2004, *Problemas de la traducción*, Buenos Aires, Libros del Rojas.
- BOURDIEU, P., 2005, "Las condiciones sociales de la circulación de las ideas", *Intelectuales, política y poder*, trad. A. Gutiérrez, Buenos Aires, Eudeba.
- KALINOWSKI, I., 2002, "La vocation au travail de traduction", en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 144, trad. D. Petrig, París.
- MOUNIN, G., 1994, *Les belles infidèles*, Lille, Presse Universitaire de Lille.
- WILLSON, P., (2004): *La constelación del Sur*, Buenos Aires, Siglo XXI.

ESPAÑOL LENGUA SEGUNDA Y EXTRANJERA ESCENAS EN LA ESCUELA PRIMARIA

Patricia H. Franzoni

IESLV Juan Ramón Fernández
Ministerio de Educación, Ciudad de Buenos Aires
Argentina
phfranzoni@hotmail.com

María Gabriela Gutiérrez

IESLV Juan Ramón Fernández
Ministerio de Educación, Ciudad de Buenos Aires
Argentina
mariaggut@yahoo.com.ar

En este trabajo presentaremos algunas consideraciones acerca de acciones de español como lengua segunda y extranjera en el nivel primario que se vienen desarrollando desde 2003 en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, a pedido de sus autoridades, bajo la coordinación del Programa de Política Pluri-lingüe del Ministerio de Educación.

Entendemos que el propósito de estas acciones consiste en la creación de condiciones de posibilidad para el acceso y tránsito por la escolaridad de niños extranjeros –de diferentes nacionalidades y de lenguas próximas y lejanas– cuyo conocimiento de español es prácticamente inexistente o insuficiente para manejarse en contextos de educación formal. Si bien estos alumnos se encuentran en situación endolingüe y, por lo tanto, su contacto con el español continúa fuera del salón de clase –al saludar a alguien, por ejemplo, o cuando juegan y conversan con otros niños y adultos–, el contexto escolar les plantea exigencias de otro orden, vinculadas al manejo de las prácticas de oralidad, lectura y escritura indispensables para acceder a los contenidos de las diferentes áreas curriculares.

...porque vos me enseñaste a hablar, a leer y a escribir.
(Víctor)

La comprensión del alcance de estas exigencias por parte de directivos y docentes responsables por la escolaridad de estos niños constituye un objetivo fundamental y complejo de nuestra tarea, no solo por la ausencia de un lugar

específico en la currícula escolar para la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera sino por el modo en que se comprenden las prácticas de oralidad, lectura y escritura propuestas por los documentos vinculados a la enseñanza de lenguas –materna y extranjeras– en la Ciudad de Buenos Aires, el *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras* –en adelante, *DCLE*–, de 2001, y el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria* de 2004 en el capítulos “Prácticas del Lenguaje”.

En estos documentos (cfr. Gassó, 2001; Lerner, 2004), el lenguaje es concebido en tanto práctica social, lo que presupone que puesto que es en y por el lenguaje que el sujeto se constituye en las relaciones sociales (cfr. Gassó, 2001: 21), la escuela debe crear condiciones de posibilidad para que los alumnos puedan asumir un lugar de enunciación en la oralidad, la lectura y la escritura. Estos principios, que compartimos, desestiman prácticas descontextualizadas que aún perduran en la escuela y reducen el estudio de las lenguas al conocimiento de sus aspectos descriptivos y normativos o al mero entrenamiento de habilidades para identificar sonidos, reconocer y copiar palabras o frases; lo que defienden, en cambio, es el reconocimiento de las prácticas del lenguaje y la reflexión sobre ellas en tanto objeto de enseñanza.

Sí, ya entiende lo que lee y empezó a escribir,
pero sigue teniendo un tono muy nasal cuando habla...
(directivo)

Desde esta perspectiva, para la inclusión (cfr. Friszman de Laplane, 2004) de niños que desconocen el español en el sistema escolar no bastará abordar las particularidades fonológicas, léxicas, gramaticales y pragmático-discursivas del español rioplatense y escolar desde metodologías específicas de enseñanza de lenguas segundas y extranjeras o considerando la variada gama de diferencias y semejanzas posibles entre el español y las lenguas-culturas de partida de estos niños que, por otra parte, provienen muchas veces de contextos críticos.

Resultará crucial atender, al mismo tiempo y con el mismo énfasis, al desafío lingüístico e intercultural que representa para los niños y los adultos de la escuela –docentes y equipos de dirección, supervisión y orientación escolar– relacionarse a través de lenguas-culturas diferentes. Este proceso debe necesariamente ser considerado a la luz de las representaciones que circulan tanto sobre estas lenguas-culturas como sobre quienes las hablan, en tanto portadores de un mayor o menor grado de “extranjeridad”, prestigio social, vínculo con la cultura letrada y capacidades de aprendizaje, entre otros ejemplos posibles, generando efectos concretos sobre el acompañamiento de los alumnos a lo largo del año escolar y sobre los mecanismos de evaluación y promoción instalados. Por otra parte, debe tenerse en cuenta que la ausencia de un espacio curricular específico para la enseñanza de español lengua segunda y extranjera mencionada ante-

riormente, sumada al extrañamiento que de por sí provoca la consideración de la propia lengua como extranjera, plantea al equipo docente escolar, no formado en la especialidad, la preocupación de encontrarse con estos alumnos en situaciones de intercambio no previstas durante su formación inicial, orientada, en principio, a estrategias de trabajo con grupos-clase provenientes de una misma lengua materna e, inclusive, de una única variedad lingüística.

En este sentido, a partir de nuestra participación en diferentes escuelas, hemos constatado en diversas oportunidades la inquietud que se genera tanto respecto de aquellos niños para quienes el español constituye una lengua extranjera, como respecto del español de alumnos extranjeros provenientes de la región y el de niños argentinos de regiones diferentes a la Ciudad de Buenos Aires.

Estos últimos, instalados en una variedad distinta a la rioplatense o alejada del español "escolar", generan producciones en las que podemos identificar ciertas particularidades de orden fonológico, morfosintáctico, léxico y pragmático-discursivo muchas veces similares a lo que puede producir un alumno para quien el español constituye una lengua extranjera. Sin embargo, estas diferencias no obstaculizan a priori ni la tarea con el área de "Prácticas del Lenguaje" -ex "Lengua"- para aproximarlos a la cultura letrada, ni la de las demás áreas curriculares, en la medida en que el español, aun en sus diversas manifestaciones, constituye para alumnos y docentes un punto de partida común.

Para los alumnos extranjeros que desconocen el español y provienen de países de la región o de otros más distantes, en cambio, este punto de partida compartido deja de existir. Ellos deberán acercarse a sonidos y musicalidades diferentes que les podrán resultar no solo difíciles de reconocer sino también, más tarde, difíciles de reproducir, puesto que involucran modos y puntos de articulación inexplorados de su aparato fonatorio; deberán reiniciar el proceso de designación de lo que los rodea y adecuarse, desde lo lingüístico, a nuevas reglas de ordenamiento y combinación de palabras. Las resonancias de estos procesos tendrán su repercusión en el vínculo del alumno con todas las áreas del currículum, desde la comprensión de una consigna en la clase de Educación Física, un problema en Matemática o un texto en Ciencias Sociales, hasta la producción de una pregunta, un pedido de explicación o un texto escrito, entre otros ejemplos posibles.

Habla demasiado bajo... y no me mira a los ojos.
(docente)

Dependiendo de las lenguas maternas o primeras de procedencia, será frecuente identificar inadecuaciones tanto en el manejo de lo lingüístico como de códigos sociales, culturales e interlocucionales, a veces completamente diferen-

tes de sus culturas de origen, por ejemplo, el manejo del tiempo, el silencio, la proxemia o la mirada; el modo de relacionarse con los adultos; el tratamiento de determinados temas de conversación; la posibilidad o no de interrumpir al interlocutor, de pedir o tomar la palabra.

Estas inadecuaciones pueden, en algunos casos, coincidir con las producidas por alumnos argentinos de variedades diferentes o provenientes de contextos determinados, pero son de un orden completamente distinto en aquellos niños para quienes el español constituye una lengua extranjera: para “aprender” y “estudiar” en español, ellos deben antes acercarse al español en tanto lengua-cultura ajena. Entendido como la posibilidad de comprender y producir sentidos en diferentes contextos de enunciación, de acuerdo con el *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras* (Gassó, 2001), este proceso nada tiene que ver con el del aprendizaje en la lengua propia y requiere de otros tiempos, otras estrategias de enseñanza y, por lo mismo, de mecanismos de evaluación específicos.

Hemos recorrido, en este trabajo, algunas de las escenas que habitan la práctica cotidiana del docente de español lengua segunda y extranjera en la escuela –el extrañamiento que produce la consideración de la propia lengua como extranjera, la ausencia de un lugar específico en la currícula escolar, el reconocimiento de las prácticas del lenguaje en tanto objeto de enseñanza, la necesidad de una didáctica y mecanismos de evaluación específicos, el desafío lingüístico e intercultural–. ¿Cuáles son los márgenes de acción de un docente de español lengua segunda y extranjera frente a estas fragilidades y urgencias? ¿Cómo puede contribuir, desde su especialidad, con los procesos de inclusión lingüística e intercultural que la escuela necesita?

Creemos que más allá de valiosos compromisos individuales, estas preguntas deben encontrar sus primeras respuestas en los ámbitos de formación y en el papel que estos, ineludiblemente, deben cumplir formando docentes en el compromiso de asumir su responsabilidad social como educadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FRISZMAN de LAPLANE, A., 2004, “Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar”, en M. C. RAFAEL de GÓES y A. FRISZMAN de LAPLANE, *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*, Campinas, Autores Associados, pp. 5-20.
- GASSÓ, L. (coord.), L. CORRADI, P. H. FRANZONI, E. KLETT, R. VALSECCHI, 2001, *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras, Niveles 1, 2, 3 y 4*, Buenos Aires, Dirección de Currícula, Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires,.
- LERNER, D., (coord.), M. CASTEDO, M. E. CUTER, S. LOBELLO, L. LOTITO, N. NATALI, M. E. RODRÍGUEZ, M. TORRES, H. W. de LEVY, 2004, en *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*, Buenos Aires, Dirección de Currícula, Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, pp. 357-437.

ALGUNAS PRECISIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN TRADUCCIÓN JURÍDICA

Ada Franzoni-Moldavsky

Universidad de Buenos Aires
Argentina
afm.lingua@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

Tal como expresa David Katan (1999: 7) en su obra *Translating Cultures*, la vinculación entre los términos “cultura” y “traducción” se ha tornado cada vez más frecuente. Ya no hablamos de la traducción únicamente como de una operación entre dos lenguas sino entre dos culturas diversas, en tanto cada lengua representa y personifica el bagaje cultural de la comunidad lingüística que la utiliza, entendiéndose por cultura “todo lo que hacen ... [las personas] cuando actúan y reflexionan acerca de su vivir comunitario e histórico” (Garreta, 2001: 145). Y al indagar la bibliografía en español sobre estudios de traducción, se comprueba que en España, por ejemplo, es habitual que se haga referencia actualmente a la traducción y la interpretación como instancias de “mediación intercultural” (Ortega Herráez, 2002: 21). También Hatim y Mason (1990: 223) describen la traducción y la interpretación como procesos dinámicos de comunicación que permiten a los profesionales mediar entre el productor de un texto fuente y los receptores del correspondiente texto meta.

La traducción jurídica, como rama de la traducción especializada, trabaja con textos en los que el campo del discurso –el tema tratado y su contexto institucional– es fundamentalmente el derecho. Y el derecho, ya sea que se lo caracterice como “realización de la justicia” (Alterini, 1968: 25) o como un “sistema de normas dictadas por la autoridad competente”, (Alterini, 1968: 25) es básicamente una construcción cultural, íntimamente ligada al grupo social en el seno del cual nace y se desarrolla. Es en parte por ello que algunos autores (Mayoral Asensio, 2002: 10) consideran a la traducción jurídica como un caso especial de traducción de “referencias culturales”, es decir, de los conceptos no compartidos por los hablantes de dos culturas jurídicas diversas. Pero ya sea que se logre o no definir la traducción jurídica (problema no resuelto aún por los especialistas), hay acuerdo en que su práctica requiere un método de investigación propio y específico.

Es propósito de este trabajo examinar brevemente el método de investigación inicial de un texto fuente jurídico previamente a la operación traductora.

2. LA TRADUCCIÓN JURÍDICA: EN EL CRUCE DE DOS ESPECIALIDADES

La traducción jurídica es eminentemente interdisciplinaria ya que, como se ha indicado, trabaja con textos que, en mayor o menor medida, versan sobre cuestiones de derecho. Los traductores, por lo tanto, deben ser competentes no sólo en las áreas directamente relacionadas con la traducción –lingüística, pragmática, comunicativa, entre otras– sino también en el campo del derecho. El conocimiento jurídico especializado es una condición necesaria para producir textos traducidos viables “[...] que logren los efectos jurídicos apropiados” (Šarčević, 1997: 4) (Traducción de la autora). No es necesario que este conocimiento cumpla con los estándares exigibles a un abogado, ya que los traductores jurídicos deben conocer el derecho a los fines instrumentales de su tarea específica; no obstante, dicho conocimiento debe ser suficiente para asegurar que, como mediadores interculturales, los traductores comprendan y procesen los textos fuente a sabiendas de sus aspectos jurídicos y puedan luego producir versiones apropiadas en la lengua meta.

Ahora bien, la cuestión del grado de los conocimientos de derecho de los traductores jurídicos no está definida, ni en la práctica profesional ni en la bibliografía especializada. ¿Acaso es necesario estudiar derecho en profundidad antes de especializarse en traducción jurídica? Si bien no es posible contestar este interrogante por sí o por no de manera inequívoca, puede afirmarse que cuanto más amplios sean los conocimientos jurídicos de los traductores la calidad de los textos traducidos tenderá a ser mejor. Básicamente, estos conocimientos deben abarcar los dos sistemas jurídicos que correspondan a las respectivas lenguas de trabajo, las ramas en que se organice cada sistema y los conceptos y terminología técnicos propios de cada rama.

Pero, además, hay otro aspecto de gran importancia. Al trabajar con textos jurídicos, los traductores deben hacer uso no sólo de sus conocimientos jurídicos sino también de su capacidad de investigación. Cómo investigar los problemas de derecho del texto fuente que excedan los conocimientos de quien traduce se convierte así en una cuestión fundamental. Siendo el derecho, como se ha dicho, una construcción cultural, ésta no es cerrada ni invariable: los sistemas jurídicos cambian y evolucionan a lo largo del tiempo, generando nuevas instituciones, conceptos y términos.

Los problemas de la traducción jurídica, por otra parte, no son únicamente los relacionados con los aspectos de derecho. Los problemas de un texto fuente jurídico, puro o mixto, se agregan a los que plantea cualquier texto fuente y los traductores deben lidiar con todos ellos.

3. CÓMO INVESTIGAR EN LA ETAPA INICIAL LOS PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN DE UN TEXTO FUENTE DE NATURALEZA JURÍDICA

Como sucede al abordar cualquier texto para su traducción, para trabajar con un texto jurídico es necesario tener en cuenta su contexto, el cual comprende aspectos específicos además de los propiamente lingüísticos.

3.1. Ramas del derecho

Desde el punto de vista jurídico, el análisis del contexto requiere, en primer lugar, determinar la rama o ramas del derecho dentro de la cual se enmarca el texto fuente. Por ejemplo, la traducción al español de una sentencia de divorcio dictada en Inglaterra en idioma inglés requiere conocimientos especializados sobre el derecho de familia inglés, sus conceptos y terminología, ya que matrimonio, divorcio y separación judicial son subramas del derecho de familia en el ordenamiento jurídico inglés. Tales conocimientos especializados implican saber, entre otras cosas, si el matrimonio se considera un contrato u otro tipo de instituto jurídico, si el divorcio permite o no a las partes contraer un nuevo matrimonio y qué derechos tendrán los cónyuges, luego de una separación o divorcio, a los bienes de la sociedad conyugal. Estos aspectos formarán parte del texto fuente ya sea explícita o implícitamente, a veces por medio de referencias indirectas o tangenciales. Los traductores jurídicos deben conocer estos aspectos, comprenderlos claramente, saber leer entre líneas para entender las referencias y estar familiarizados con los términos pertinentes, ya que sólo así se puede comprender el texto fuente en forma integral. Más aún, los traductores suelen desarrollar un “sexto sentido” para detectar términos problemáticos y referencias jurídicas oscuras que puedan determinar la viabilidad o no viabilidad del texto meta que elaboren en una etapa posterior. Desarrollar este sexto sentido también implica la adquisición de un bagaje de conocimientos jurídicos lo más amplio posible.

3.2. Sistemas jurídicos

El segundo aspecto que incide en el análisis inicial del contexto jurídico tiene que ver con el concepto de sistema u ordenamiento jurídico. Para seguir con el ejemplo anterior, el derecho de familia no es universal. Es necesario conocer el derecho de familia de la jurisdicción –país, provincia, estado– en la cual la sentencia de divorcio fue dictada. Dijimos que se trataba de una sentencia de divorcio inglesa, lo cual implica que la misma es un documento público dictado de conformidad con las leyes que rigen en Inglaterra y Gales, ya que Escocia tiene un sistema jurídico propio y distinto del sistema inglés. (Es por ello que en Gran Bretaña no se utiliza genéricamente el gentilicio “británico” con relación al derecho.)

Habiendo entonces determinado que un texto fuente en inglés se inscribe dentro del derecho de familia, resulta necesario a continuación preguntarse

¿qué derecho de familia? ¿El derecho irlandés, el estadounidense, el inglés, el australiano? En todos estos casos se trata de jurisdicciones en las que la lengua jurídica es el inglés, pero en las que el derecho de familia no es el mismo. Ya dijimos que, en Gran Bretaña, el derecho de familia inglés rige en Inglaterra y Gales. En Estados Unidos, por otra parte, el derecho de familia no está unificado a nivel federal/nacional y, por lo tanto, cada estado constituye una jurisdicción autónoma. Por ejemplo, la edad mínima para que los menores de edad contraigan matrimonio con el consentimiento de sus padres no es la misma en los diferentes estados: en Alabama mujeres y varones deben tener al menos 14 años, mientras que en Arkansas las mujeres deben tener 16 y los varones 17; por otra parte, tanto en Alabama como en Arkansas mujeres y varones menores de edad que hayan cumplido 18 años pueden contraer matrimonio sin consentimiento paterno. Vemos así cómo, incluso dentro del mismo país, existen diferencias entre las jurisdicciones estatales.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Como se ha dicho, no es necesario que los traductores jurídicos sean expertos en todas las cuestiones de derecho planteadas por un texto fuente, pero sí deben tener la competencia necesaria como para detectar los posibles problemas e investigarlos de manera apropiada. Sólo así podrán luego proceder a la traducción propiamente dicha y, a la vez, redactar un texto meta que respete tan escrupulosamente como sea posible los aspectos relacionados con el sistema jurídico meta.

En traducción jurídica, entonces, se opera no solamente con dos lenguas y dos culturas diferentes sino, al mismo tiempo, con dos sistemas jurídicos diferentes:

[...] cuando los abogados se refieren a la traducción “de un derecho a otro”, lo que quieren decir es que se traduce del sistema jurídico fuente al sistema jurídico meta. Cada ordenamiento de una jurisdicción determinada constituye un sistema jurídico independiente, con su propio aparato terminológico y estructura conceptual subyacente, sus propias normas de clasificación, fuentes del derecho, enfoques metodológicos y principios socio-económicos. (Šarčević, 1997: 13) (Traducción y adaptación de la autora)

Tener en cuenta este aspecto primordial constituye el fundamento de una metodología de investigación inicial rigurosa y confiable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTERINI, A. A., 1968, *Derecho privado (primer curso)*, Buenos Aires, Cathedra.
- GARRETA, M. J., 2001, "Cultura", en T. S. Di Tella, H. Chumbita, P. Gajardo y S. Gamba, *Diccionario de ciencias sociales y políticas*, Buenos Aires, Emecé.
- HATIM, B. y I. MASON, 1990, *Discourse and the Translator*, London-New York, Longman.
- KATAN, D., 1999, *Translating Cultures*, Manchester, St. Jerome.
- MAYORAL ASENSIO, R., 2002, "¿Cómo se hace la traducción jurídica?", *Puentes*, 2, pp. 9-14.
- ORTEGA HERRÁEZ, J. M., 2002, "La traducción de referencias culturales de carácter institucional y político a través de un caso práctico", *Puentes*, 1, pp. 21-32.
- ŠARČEVIĆ, S., 1997, *New Approach to Legal Translation*, The Hague-London-Boston, Kluwer Law International.

EL TRADUCTOR LITERARIO

Eleonora Frenkel Barretto

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC
Brasil
eleonora.frenkel@gmail.com

LA TAREA DEL TRADUCTOR LITERARIO

El traductor literario tiene la tarea de recrear el arte del escritor, de dar nueva forma a las construcciones originales que caracterizan el estilo propio del autor. Al traducir de una lengua a otra, el traductor presenta *una* interpretación y *una* de las múltiples posibilidades de expresión en la lengua meta; el conjunto de sus opciones configura “una nueva información estética” (Campos, 1992: 34), un conjunto autónomo de símbolos y significados. La traducción se transforma en una recreación particular que debe, no obstante, mantener los rasgos estilísticos del escritor.

Esta primera observación conlleva la necesidad de que el traductor se dedique a un estudio detallado de la obra y del autor que traducirá, lo que puede incluir la lectura de otras obras del escritor, de trabajos de crítica literaria sobre las mismas, el estudio de la biografía del escritor y del contexto histórico y literario en el que vive o vivió. El traductor debe también informarse sobre otras traducciones del escritor realizadas y utilizarlas como referencia.

En ese sentido, parte del trabajo del traductor es la interpretación de la obra que traducirá, de manera que la traducción se constituye como una forma privilegiada de lectura crítica (Campos, 1992: 46). En la interpretación, el traductor identificará los rasgos estilísticos que caracterizan la escritura del autor y a los que deberá dar especial atención en la traducción, evitando que el texto en la lengua meta resulte en un empobrecimiento del arte del escritor e impida a sus lectores conocer su estilo literario.

Arrigucci (2005) explica el concepto de interpretación como una traducción interna, personal y afectiva de los elementos que forman el todo de un texto, o sea, la interpretación depende de un análisis anterior, que elimina todos los obstáculos para la comprensión del texto (a través del conocimiento del contexto histórico y literario y del comentario de los elementos objetivos presentes en el texto), que lo divide en partes para luego reconocer la funcionalidad que tiene cada parte en el conjunto completo del texto. Después de muchas lecturas, se identifican los elementos significativos y cómo se relacionan en el conjunto, se detectan los detalles significativos y su conexión con otros detalles, establecien-

do una cadena coherente de significados en la que cada eslabón se encuentra de manera latente en la totalidad. La fuerza literaria del texto está en los detalles, en la percepción de las opciones más cuidadosas del escritor –metáforas, ritmo, rima– y no en el contenido general o en los datos factuales.

La tarea del traductor, por lo tanto, empieza con una percepción estética refinada del texto, para luego trabajar su reconstrucción creativa. La información estética producida por el traductor será nueva, original y asumirá una relación autónoma con el texto de partida. Como dice Campos (1992: 34),

Admitida a tese da impossibilidade em princípio da tradução de textos criativos, parece-nos que esta engendra o corolário da possibilidade, também em princípio, da recriação desses textos. Teremos, [...] em outra língua, uma outra informação estética, autônoma, mas ambas estarão ligadas entre si por uma relação de isomorfia.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo que hemos desarrollado es de análisis de dos traducciones al portugués brasileño de la novela *Los siete locos*, de Roberto Arlt.

El objetivo es analizar las soluciones ofrecidas por los traductores para traducir determinados fragmentos considerados significativos en la escritura de Roberto Arlt. La importancia de los fragmentos seleccionados se ha definido por la originalidad que representan en el uso del lenguaje y por la fuerza literaria que dan a la novela.

METODOLOGÍA Y CORPUS DE ANÁLISIS

La primera traducción analizada es de Janer Cristaldo (Río de Janeiro, Francisco Alves, 1982) y la segunda de Maria Paula Gurgel Ribeiro (San Pablo, Iluminuras, 2000), quien tradujo también la continuación de la novela, intitulada *Los lanzallamas*, además de *Viaje terrible* y algunas de sus *Aguafuertes porteñas*. Otras traducciones y estudios de y sobre Roberto Arlt en Brasil indican la creciente notoriedad que el escritor viene adquiriendo en el país.¹

Janer Cristaldo es escritor, periodista y traductor del español, del sueco y del francés; se ha consagrado como un traductor importante en Brasil, especialmente por las traducciones de obras de Ernesto Sábato. Maria Paula Ribeiro estudia la obra de Roberto Arlt en la Universidad de San Pablo (USP) y además de algunas de sus obras ha traducido a José Ovejero, Di Benedetto y diálogos entre Borges y Sábato, configurándose como una traductora prominente en el país.

El análisis de las traducciones está pautado en la trayectoria analítica propuesta por Berman (1995) y se ha constituido fundamentalmente de tres mo-

¹ Para ver más datos sobre el tema, Cf. Walter Costa y Eleonora Frenkel "Roberto Arlt, do *arrabal porteño* à academia brasileira", *Revista Fragmentos*, marzo, 2007.

mentos: 1) lectura de las traducciones como obras autónomas e independientes; 2) lectura del texto de partida e identificación de rasgos importantes del estilo del escritor; 3) comparación del texto de partida y los textos traducidos.

DISCUSIÓN Y EJEMPLOS

Señalaremos algunos ejemplos de recursos literarios utilizados por Arlt, observando su importancia en la novela y veremos las soluciones de los traductores.

Una de las características de la escritura de Arlt es atribuir calidades en sentido figurado a determinados sustantivos, creando sinestesias que dan mayor intensidad a la escena que se describe y aumentan la capacidad del lector de percibir las sensaciones abstractas representadas. En determinado momento de la novela, el protagonista Erdosain camina por las calles, observa las casas lujosas y se imagina cómo sería su interior. Erdosain se siente excluido de esa parte de la ciudad y se aproxima a esas casas solamente en sus fantasías, de manera que la visión representada es de oposición entre la tranquilidad del interior y la dura realidad externa: “¡Qué distinto debía ser el amor a la sombra de esos tules que ensombrecen la luz y atemperan los sonidos!...” (Arlt, 1963: 176-177). La traducción de Cristaldo para la sinestesia subrayada es “*amaciam os sons*” (1982: 27), trayendo una solución creativa que combina los sentidos táctil y auditivo. Ribeiro traduce “*moderam os sons*” (2000: 30), lo que no representa ninguna originalidad en la combinación del verbo y del sustantivo.

El uso constante de oxímoros también es característico en la novela, lo que intensifica la tensión que se repite entre opuestos (por ejemplo, entre fantasía y realidad, entre patronos y empleados, entre la ciudad de los desdichados y las casas lujosas de algunos barrios). A lo largo del texto, constantes asociaciones entre ideas y sensaciones opuestas intensifican los contrastes y tensiones de los acontecimientos. Como, por ejemplo, la descripción de Barsut, primo de Erdosain, que llegaba a su casa “siniestramente alegre, con una jovialidad de ebrio taciturno” (Arlt, 1963: 174). Por la proximidad entre los idiomas español y portugués, los traductores consiguieron mantener los opuestos con una traducción literal: “*sinistramente alegre, com uma jovialidade de ébrio taciturno*” (Cristaldo, 1982: 25; Ribeiro, 2000: 28).

En otros casos, sin embargo, las oposiciones se perdieron en las traducciones, como en la escena del diálogo entre Erdosain y su amigo, el Astrólogo: “Y mientras en la habitación las botas del Astrólogo resonaban sordamente en cada paso, Erdosain se lamentaba ya de que el 'plan' fuera tan simple y poco novelesco” (Arlt, 1963: 230). Se opone el verbo “resonar”, producir sonido, y el adverbio “sordamente”, que se puede interpretar como secretamente o sin sonido. En la traducción de Cristaldo, se ignora el adverbio y se pierde la asociación original de palabras: “*E enquanto as botas do Astrólogo ressoavam a cada passo naquela peça, Erdosain já lamentava que o 'plano' fosse tão simples e pouco novelesco*” (1982: 70). En

la traducción de Ribeiro, se preserva la oposición: “*E enquanto no quarto as botas do Astrólogo ressoavam surdamente em cada passo, Erdosain já se lamentava de que o 'plano' fosse tão simples e pouco novelesco*” (2000: 71).

La descripción de los colores, las luces, los tonos, sombras y brillos son una característica fundamental en la construcción de las escenas de la novela. Arlt describe los ángulos de entrada de la luz, las combinaciones de colores y las sombras que proyectan de manera muy detallada, como en la escena que describe la luz en el cuarto de Erdosain: “El foco eléctrico de la mitad de cuadro filtraba por una hendidura un ramalazo de plata que caía sobre el tul del mosquitero [...] Por debajo de la puerta que cerraba la entrada al comedor se distinguía una franja amarilla” [...] (Arlt, 1963: 211). El “ramalazo de plata” se puede interpretar como un juego de palabras que se refiere a la luz que entra al cuarto, pero también al estado de dolor y locura que vive el protagonista en ese momento.² La traducción de Cristaldo es: “*A lâmpada elétrica da rua filtrava por uma fenda de um suporte de prata que caía sobre o tule do mosquiteiro*” (1982: 55) y la de Ribeiro: “*O foco elétrico da metade da quadra filtrava por uma fenda um vergão de prata que caía sobre o tule do mosquiteiro*” (2000: 57). En el primer caso, se pierde el juego de palabras y se hace más difícil la comprensión de la frase, puesto que falta el objeto directo: *que* filtraba la lámpara eléctrica. En la segunda traducción, la solución “*vergão de prata*” trata de rescatar la idea del dolor físico presente en el texto de origen.

CONCLUSIONES

Estos pocos ejemplos permiten algunas consideraciones finales sobre la tarea del traductor literario:

- El mayor conocimiento sobre el escritor y los rasgos estilísticos que caracterizan su escritura contribuyen para evitar que se ignoren detalles significativos que aumentan la fuerza literaria del texto y que constituyen la esencia del arte del escritor.

- La traducción gana en calidad si al traducir se reconocen los rasgos estilísticos del escritor y se les da nueva forma.

- El traductor podrá presentar mejores resultados al asumir la imposibilidad de reproducir mecánicamente la estructura del texto de origen y la necesidad de reconstruir de manera creativa y original los aspectos que lo hacen peculiar.

² Cf. DRAE: Ramalazo: 4. m Dolor que aguda y repentinamente acomete a lo largo de una parte del cuerpo. 5. m. Adversidad que sobrecoge y sorprende, dimanada, por lo común, de una culpa de la que no se sospechaba, o por causa de alguien. 6. m Ramo de locura.

BIBLIOGRAFÍA

- ARLT, Roberto, 1963, *Los siete locos*, en *Novelas completas y cuentos*, tomo 1, Buenos Aires, Compañía General Fabril, pp. 159-382.
- ARLT, Roberto, 1982, *Os sete loucos*, trad. Janer Cristaldo, Río de Janeiro, Francisco Alves.
- ARLT, Roberto, 2000, *Os sete loucos & Os lança-chamas*, trad., presentación y cronología Maria Paula Gurgel Ribeiro, San Pablo, Iluminuras.
- ARRIGUCCI, Davi, Jr., 2005, Entrevista com Davi Arrigucci Jr., *Revista Brasileira de Psicanálise*, volume 39, número 1, pp. 9-18.
- CAMPOS, Haroldo de, 1992, "Da tradução como criação e como crítica", en *Metalinguagem e outras metas*, cap. 2, San Pablo, Perspectiva, pp. 31-48.
- BERMAN, Antoine, 1995, *Pour une critique des traductions: John Donne*, París, Gallimard.

EL “ENTRE-DOS CULTURAL” AMBIVALENCIAS Y DESAFÍOS EN TORNO A LA CONSTRUCCIÓN DEL OTRO

Claudia Gaiotti

Universidad de Buenos Aires
Instituto Superior de Profesorado Joaquín V. González
Argentina
claudiagaiotti@ciudad.com.ar

En esta comunicación, nos proponemos reflexionar sobre las representaciones que construimos de los otros en situación de aprendizaje de una lengua extranjera. ¿Qué significa aprender una lengua extranjera? ¿Cuáles son las condiciones que enmarcan el diálogo intercultural? ¿Qué imágenes forjamos frente a la cultura de los otros? En esta intervención, intentaremos responder a estos interrogantes.

Primeramente, presentaremos algunas nociones teóricas que puedan servir como marco de análisis para nuestro trabajo; luego, abordaremos algunos problemas vinculados al “entre-dos cultural”; por último, discutiremos sobre el posicionamiento del docente y sus prácticas.

1.

Aprender una lengua extranjera significa, entre otras cosas, poder construir sentidos. Este rasgo de “extranjería” le imprime a la lengua imágenes que trascienden lo propio y se ubican, por tanto, a distancia de la cultura de origen. Paradójicamente, es en esa “lengua de los otros” donde muchas veces buscamos, perdemos, encontramos y modificamos nuestras propias referencias culturales. La lengua extranjera constituye entonces un terreno donde se juegan determinadas circunstancias socio-históricas que moldean nuestras representaciones e imaginarios y prefiguran –en el discurso– diferentes pertenencias e identidades sociales. En este sentido, creemos que la lengua extranjera invita a pensar la heterogeneidad, a descubrir un “otro” parecido y diferente y, por ende, a iniciarse en la observación atenta de las prácticas culturales. Desde este enfoque, los conceptos de identidad, mismidad y diferencia se vuelven necesarios para escrutar la cultura de los otros, para descentrarse y adentrarse en una realidad discursiva que no responde a los códigos, ni a las valoraciones sociales de la cultura materna.

Veamos ahora algunas nociones preliminares que orientarán nuestra discusión.

- a. Podríamos empezar diciendo que la relación lengua-cultura es una relación recíproca y transitiva. 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. De este modo, la lengua se presenta como un lugar de anclaje de la cultura y, al mismo tiempo, como su propia fuerza de propulsión y de creación. Si entendemos la cultura como praxis social (Bauman, 2002), veremos entonces que sus manifestaciones discursivas reflejan tanto la idea de orden y regulación como la de creatividad. Lengua y cultura están entonces inscriptas en esta ambivalencia: remiten tanto a la preservación como a la creación libre y espontánea.
- b. Otro elemento para tener en cuenta es la relación lengua-uso. Según Bourdieu (1982), las lenguas sólo existen en estado práctico. Así como el diccionario plantea una serie de usos superpuestos, una lengua normalizada, es decir, homogénea y consensuada, también ignora usos populares y formas dialectales que no pertenecen a la esfera de la lengua estándar. La "legitimidad" de la lengua oficial reside entonces en la "dominación simbólica" que se despliega por medio de acciones en el "mercado lingüístico". Siguiendo este enfoque, sostenemos que la lengua no puede entenderse como una entidad única, unívoca y homogénea porque son precisamente los "usos sociales" aquellos que reproducen diferentes órdenes simbólicos, diferentes sistemas de jerarquías y estilos, diferentes improntas discursivas en los intercambios verbales.
- c. Por último, si admitimos que las lenguas son profundamente desiguales (Calvet, 1999) puesto que no tienen la misma función, ni el mismo valor de uso, no conllevan los mismos contenidos, ni regulan de igual modo las relaciones sociales, tendremos que considerar toda una serie de representaciones e imaginarios que habitan las lenguas. En este sentido, Calvet señala que existe un fenómeno tan viejo como el mundo que consiste en nombrar con un término peyorativo a los otros. Por ejemplo, los griegos llamaban "bárbaros" a aquellos que hablaban una lengua diferente (Calvet, 2002: 80). También existen proverbios y expresiones que dan cuenta de valoraciones, creencias, actitudes y estereotipos que regulan los contactos culturales. Por ejemplo, un antiguo proverbio del siglo XVII señala: "El alemán grita, el inglés llora, el francés canta, el italiano hace bromas y el español habla" (Tullio de Mauro, citado por Calvet 1999: 176). En definitiva, la lengua convalida y legitima las imágenes que construimos de los otros e instala, de este modo, diferentes versiones de la realidad.

2.

Pasemos ahora al “entre-dos cultural” que irrumpe en el aprendizaje de una lengua extranjera. Presentaremos algunas ambivalencias constitutivas de este fenómeno.

Si pensamos la lengua extranjera como una instancia de diálogo con otros, veremos que el aprendizaje resulta de un movimiento permanente entre el *adentro* y el *afuera* del universo cultural del hablante. Este “pívor entre culturas” (Gaiotti, 2003), materna y extranjera, invita a repensar nuestra relación con el mundo, nuestras pertenencias, en definitiva, los diferentes modos de construir y, por tanto, de interpretar la realidad.

Otro elemento para tener en cuenta es el movimiento que se produce entre lo *singular* y lo *universal*, entre lo particular y lo general. Los fenómenos culturales conjugan realidades complejas y cambiantes que se inscriben en diferentes contextos y reproducen distintos puntos de vista sobre el lazo social. Frente a posiciones etnocéntricas que instalan miradas reductoras sobre la realidad, el diálogo entre culturas promueve, en cambio, un distanciamiento que permite relativizar códigos, valores y verdades que aparentan ser naturales e incuestionables. Diremos entonces que el “entre-dos cultural” remite a un espacio de coconstrucción de nuevos sentidos sociales que cuestionan críticamente la uniformidad cultural.

En tercer lugar, tendremos en cuenta la intermitencia que se plantea entre *homogeneidad* y *heterogeneidad* cultural. Este movimiento alterna, por un lado, una cultura límpida, homogénea y constante que remite en muchos casos a estereotipos y clichés –es decir, imágenes consensuadas en el sentido común– y, por otro lado, una cultura múltiple y heterogénea que abarca toda una gama de prácticas ancladas en diferentes grupos sociales, diferentes actividades, diferentes ideas u opiniones, etc. Desde la cultura materna hacia la cultura extranjera y en sentido inverso se reproducen imágenes de la homogeneidad y, también, algunas representaciones que ponen en jaque la univocidad y la transparencia de los hechos culturales.

Otra de las ambivalencias inherentes al “entre-dos cultural” es la relación que se establece entre un momento histórico social preciso y una tradición, es decir, una continuidad cultural. Esta relación entre *sincronía* y *diacronía* enmarca y demarca los fenómenos culturales. El “entre-dos cultural” recorre entonces estas dos dimensiones en el tiempo, proponiendo nuevos problemas y nuevos modos de interpretar la praxis cultural.

Por último, existen dos órdenes diferentes que están, sin embargo, imbricados en el “entre-dos cultural”: el orden de lo *real* y el de lo *simbólico*. Aquí, tendremos que considerar no sólo hechos y acontecimientos que constituyen la realidad fáctica de una u otra cultura, sino también los imaginarios sociales que reproducen opiniones, creencias, valores, actitudes, posiciones e intereses propios de los diferentes grupos sociales. El *imaginario social* es, a nuestro entender, un fenómeno representacional, discursivo y, por ende, ideológico que moldea el acontecer de

una cultura. Si admitimos entonces que las lenguas conllevan imágenes que traducen las afinidades, las hostilidades y las pertenencias socio-ideológicas de los hablantes (Gaiotti, 2006: 44), el estudio de las representaciones y las ideologías constituyen otro "cruce" significativo en el diálogo intercultural. Aprender la cultura del otro significará entonces confrontar y reelaborar categorías de análisis, desandar imágenes, en definitiva, descubrir nuevas improntas discursivas en las relaciones sociales.

3.

Veamos ahora algunas perspectivas sobre nuestras prácticas docentes. Posicionándonos en el marco de la pedagogía crítica (Giroux, 1990; Freire, 2002), intentaremos plantear algunos desafíos vinculados con la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Enseñar una lengua extranjera implica, creemos, diversificar imágenes y representaciones sobre la otredad. Para enfrentar lo diferente, el docente evitará "la percepción sin tacha", es decir, la universalización de los valores y los puntos de vista (Giroux, 1990: 107) y podrá optar entonces por una pedagogía que construya y deconstruya lugares y actores sociales, una pedagogía que, lejos de convalidar verdades incuestionables, proponga una conciencia crítica sobre los fenómenos discursivos y los recortes ideológicos que impone la "cultura legítima". Desde este enfoque, el aprendizaje de la lengua extranjera podrá contribuir, sin duda alguna, al desarrollo del pensamiento crítico.

Por otro lado, tal como señala Bourdieu (1987: 143) "la cultura y la lengua cambian porque sobreviven en un mundo que cambia". Podemos entonces replantearnos la formación de las nuevas generaciones de docentes y preguntarnos, por ejemplo, cuáles son las condiciones sociales que hacen posible esta formación académica; cómo resignificar el rol docente desde nuestras prácticas; cómo incorporar nuevos abordajes teórico-metodológicos que permitan transitar la diversidad cultural; qué desafíos se juegan, aquí y ahora, en la producción social de conocimiento; en definitiva, cómo conjugar praxis educativa y transformación social.

CONCLUSIONES

Para enfrentar estos desafíos será necesario formar docentes críticos que asuman el rol de "intelectuales transformativos" (Giroux, 1990: 171-178), capaces de crear nuevas condiciones y nuevas herramientas de análisis que permitan cuestionar las voces instituidas, los supuestos y los imperativos del sentido común. Estas prácticas que instalan "un movimiento dinámico entre el hacer y el pensar sobre el hacer" (Freire, 2002) intentarán entonces construir nuevos problemas e interrogantes sobre la alteridad y la diversidad cultural.

Frente a la "omnivoracidad cultural de la elite global" (Bauman, 2005: 131), creemos que el aprendizaje de una lengua extranjera plantea -para la educación-

nuevos conceptos, nuevos sentidos sociales y, por sobre todas las cosas, la ocasión de prepararnos en “la tarea de renovar un mundo común” (Arendt, 1972: 252). En este sentido, las prácticas docentes rupturistas pueden oponer resistencia a la cultura hegemónica creando lazos de responsabilidad, de diálogo” y de compromiso social.

BIBLIOGRAFÍA

- ARENDR, H., [1961] 1972, “La crise de l’éducation”, en *La crise de la culture*, París, Gallimard.
- BAUMAN, Z., [1999] 2002, *La cultura como praxis*, Barcelona, Paidós.
- BAUMAN, Z., 2005, *Identidad*, Buenos Aires, Losada.
- BOURDIEU, P., 1982, *Ce que parler veut dire. L’économie des échanges linguistiques*, París, Fayard.
- BOURDIEU, P., 1987, *Choses dites*, París, Minuit.
- CALVET, L. J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, París, Plon.
- CALVET, L. J., [1974] 2002, *Linguistique et colonialisme*, París, Payot & Rivages.
- FREIRE, P., [1996] 2002, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- GAIOTTI, C., 2003, “En pivotant les cultures: l’approche interculturelle en classe de FLE”, *Revista Sapfesu*, 26, noviembre de 2003, pp. 59-62.
- GAIOTTI, C., 2006, “Representaciones e ideologías en los manuales de Francés Lengua extranjera: una mirada diacrónica del diálogo intercultural”, *Revista Sapfesu*, 29, noviembre de 2006, pp. 44-54.
- GIROUX, H., [1988] 1990, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Buenos Aires, Paidós.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LENGUA EXTRANJERA EN BRASIL

Gloria Gil

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC
Brasil
gil@cce.ufsc.br

INTRODUCCIÓN

El objetivo de mi ponencia es ofrecer un panorama de las investigaciones sobre los procesos de formación de docentes de lengua extranjera realizadas en Brasil en las últimas décadas.

Primeramente, describo el corpus utilizado para la sistematización de los estudios. En segundo lugar, presento el origen de la línea de investigación. A continuación, describo las características metodológicas de los estudios: contexto, tipo de investigación, estructuras de investigación, etc. Posteriormente, clasifico y explico sucintamente los ejes temáticos de los estudios. Por último, hago algunas consideraciones finales.

CORPUS INVESTIGADO PARA LA SISTEMATIZACIÓN

Para poder alcanzar el objetivo de mi ponencia analicé:

- Colecciones de artículos sobre esta línea de investigación publicados, como por ejemplo: Almeida Filho (1999); Leffa (2001); Gimenez (2002); Gimenez (2003);
- Artículos sobre formación docente publicados en las siguientes revistas y periódicos brasileños: *The ESpecialist*; *Linguagem e Ensino* y *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*.
- Artículos y otros trabajos sobre formación docente incluidos en los CD ROM *TELA -Textos em Lingüística Aplicada-* editados por Leffa (2002 y 2003).

ORIGEN DE LOS ESTUDIOS SOBRE FORMACIÓN DE DOCENTES DE LENGUA EXTRANJERA EN BRASIL

Durante el comienzo de los años 90, las investigaciones en lingüística aplicada sobre las lenguas extranjeras tuvieron principalmente como objeto de estudio la interacción de la clase de lengua extranjera. Esas investigaciones, según Moita Lopes (1996) mostraron que:

- Los profesores consideran al lenguaje como un producto del análisis lingüístico y no como comunicación.
- Los profesores muestran una influencia enorme de los métodos de enseñanza impulsados por el mercado editorial.

Los resultados de esas investigaciones, por lo tanto, sugieren la existencia de una falencia en la formación docente de lenguas extranjeras, que no les permitía a los profesores desarrollar la capacidad de reflexión y de sentido crítico, ni sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, ni sobre sus roles como educadores. Tales conclusiones, hicieron que el objeto de estudio de las investigaciones de la lingüística aplicada dejase ser la clase de lengua extranjera, y pasase a ser el proceso de formación docente.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LOS ESTUDIOS SOBRE FORMACIÓN DE DOCENTES DE LENGUA EXTRANJERA

El área de formación de docentes de lenguas extranjera en Brasil incluye los siguientes *macrocontextos*:

- Las carreras de profesorado en lengua extranjera (principalmente: inglés, español, francés, italiano y alemán) llamadas *cursos de licenciaturas en Letras*, denominados "preservicio".
- Los programas de formación continua, generalmente denominados cursos "en-servicio".

Y, también los *microcontextos*, donde se pueden observar *in situ* los procesos preservicio y en-servicio. Ejemplos de microcontexto son los siguientes:

- Clases dictadas en la Universidad para los alumnos de los profesorados;
- Diálogo entre profesores supervisores de las prácticas de enseñanza y los alumnos del profesorado;
- Encuentros y clases con profesores en-servicio en cursos de formación continua;
- Diarios con autobiografías de los alumnos del profesorado o de los profesores en-servicio.

Los microcontextos se constituyen en las *prácticas discursivas* de los profesores preservicio y en-servicio y de los otros participantes de los procesos, los profesores supervisores y los coordinadores de los programas de formación continua.

Las investigaciones son, en su gran mayoría cualitativas, es decir, tienen una naturaleza descriptiva e interpretativa. Éstas no siguen la línea tradicional de la

metodología de la enseñanza de lengua extranjera, que ve al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas como un producto estático pasible de transmitirse, sino que lo ven como un proceso dinámico que se construye socialmente. Por lo tanto, el objetivo principal de las investigaciones cualitativas es comprender los aspectos que forman parte de este proceso, intentando relacionarlos e interpretarlos para generar una visión o imagen “orgánica” del mismo.

Las investigaciones cualitativas dan gran importancia a los contextos estudiados y a los sentidos que los participantes construyen *socialmente* en los mismos, intentando entender siempre sus puntos de vista. El discurso es al mismo tiempo el medio y el objeto del análisis, a través del cual el investigador no busca confirmar sus hipótesis, como en las investigaciones cuantitativas, sino generar nuevas teorías o extender fronteras teóricas.

Las técnicas de investigación más usadas en los estudios cualitativos son: la observación participante, los registros grabados en audio y video (generalmente transcritos), los diarios, las entrevistas y los cuestionarios con preguntas abiertas.

Se puede encontrar básicamente tres tipos de estructuras de participación en las investigaciones:

- *El investigador interno al contexto.* Por ejemplo, cuando el investigador es un profesor formador que analiza las discusiones de sus alumnos del profesorado sobre sus experiencias en las prácticas didácticas.
- *El investigador y el investigado son una misma persona.* Por ejemplo, en una investigación-acción donde un profesor participante de un Proyecto de Formación Continua analiza sus propias clases para modificar su práctica.
- *El investigador externo al contexto.* Por ejemplo, en los estudios sobre creencias de alumnos del profesorado, a través de cuestionarios aplicados por un investigador que no pertenece al contexto.

Es importante mencionar que los estudios sobre los procesos de formación de docentes de lengua extranjera están íntimamente relacionados a otras áreas de la lingüística aplicada, tales como: el análisis del discurso, la lingüística crítica y la adquisición de la segunda lengua, y también, a otras áreas de las ciencias humanas, como, por ejemplo: la etnografía educativa, la psicología cognitiva y, más recientemente, la teoría socio-cultural y la narratología.

LOS EJES TEMÁTICOS

Los estudios se centran en tres ejes temáticos: la práctica reflexiva, las creencias de los profesores y las identidades profesionales. Es importante destacar que los ejes no son divisiones rígidas, y que existen intersecciones entre los estudios.

Los estudios de *práctica reflexiva* parten, en su gran mayoría, del supuesto que al reflexionar o analizar su propia práctica a través del diálogo, el docente puede desarrollar su sentido crítico y de esta forma cambiar prácticas de enseñanza cristalizadas. Los autores más citados en este tipo de estudios son de tres corrientes: los de la Práctica Reflexiva (Schön, 1983; Wallace, 1991), los del Socio-Interaccionismo Discursivo (Bakhtin, 1952-53; Bronckart, 1999; Schnewly, 1994) y los de la Reflexión Crítica (Freire, 1970; Smyth, 1992; Zeichner & Liston, 1987). Los estudios de las distintas corrientes muestran una conclusión convergente: que a través de la reflexión puede haber modificaciones leves en las prácticas de los profesores, ya que se comprueba que la tradición cristalizada de prácticas didácticas impide que los profesores cambien.

Otro gran número de investigaciones tiene como eje temático las *creencias, percepciones y mitos de los docentes*, como por ejemplo, sobre la naturaleza del lenguaje o lo que es aprender una lengua extranjera. Estos estudios se fundamentan en el supuesto que esas creencias, que tienen un origen social, determinan las acciones pedagógicas de los docentes. Los referenciales teóricos más citados en estos estudios son Dewey (1916, 1938); Wenden (1986) e Pajares (1982). Entre los autores brasileños, podemos mencionar los trabajos de Gimenez (1994) y Barcelos (1999). Los trabajos muestran como, en muchos casos, las formas de enseñar y aprender de los alumnos profesores y los profesores, están íntimamente conectados a sus creencias.

El tercer grupo tiene como objetivo principal identificar como se construye la *identidad profesional del profesor de lengua extranjera*. Un ejemplo son los estudios narrativos (Connely y Clandinin, 1990). Por ejemplo, los trabajos de Telles (1998; 2004) sobre historias de vida de profesores muestran como las experiencias familiares y escolares van dando forma a la identidad del profesor de lenguas extranjeras, y moldean su estilo tanto de aprender como de enseñar.

COMENTARIOS FINALES

¿Podemos decir que las falencias de la educación de los docentes de lengua extranjera en Brasil detectadas al comienzo de los años 90 han sido subsanadas?

Desgraciadamente no por ahora, ya que los estudios muestran que todavía existe una falta de correspondencia entre las acciones de aprender y enseñar en las clases de lengua extranjera en los ámbitos escolares (comúnmente llamada "práctica") y la producción de conocimiento generada por los ámbitos académicos (comúnmente llamada "teoría").

Por otro lado, las investigaciones van dando pistas para poder comprender la gran complejidad de los procesos de formación de docentes donde lo social cumple un rol fundamental. Dos elementos recurrentes aparecen en las investigaciones. El primero es que, en la gran mayoría, los investigadores son también formadores, que eligen ciertas perspectivas teóricas para ayudar a que los docentes,

en procesos pre y en-servicio, puedan construir su identidad profesional a través de la reflexión sobre su práctica. El segundo es que, cuando existe una verdadera colaboración entre esos participantes, es decir, entre los investigadores y los investigados, los resultados de los trabajos son altamente positivos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMEIDA FILHO, J. C. (org.), 1999, *O professor de Língua Estrangeira em formação*, Campinas, Pontes.
- BAKHTIN, M., 1952-53, *Estética da criação verbal*, San Pablo, Martins Fontes.
- BARCELOS, A. M. F., 1999, "A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de letras" en J. C. ALMEIDA FILHO (org.), *O professor de língua estrangeira em formação*, Campinas, Pontes.
- BARCELOS, A. M. F., 2001, "Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte", *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 1 (1), pp. 71-92.
- BRONCKART, J. P., 1999, *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio Discursivo*, EDUC.
- Clandinin, D. y J. Connely, 1990, *Narra tive enquiry*, Toronto, Teachers' College.
- DEWEY, J., 1916, *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, Nueva York, The Free Press.
- DEWEY, J., 1938, *Experience & education*, New York, Touchstone.
- FREIRE, P., 1970, *Pedagogia do oprimido*, Río de Janeiro, Paz e Terra.
- GIL, G., 2005, "Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil" en M. FREIRE, M. H. ABRAHÃO & A. M. BARCELOS (eds.), *Lingüística Aplicada e contemporaneidade*, San Pablo, Pontes/ALAB.
- GIMENEZ, T., 1994, "Learners becoming teachers: An exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil", Tesis de doctorado no publicada, Lancaster University.
- GIMENEZ, T. (org.), 1999, *Os sentidos do Projeto NAP*, Londrina, UEL.
- GIMENEZ, T. (org.), 2002, *Trajetórias na formação de professores de línguas*, Londrina, UEL.
- GIMENEZ, T. (org.), 2003, *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempo de mudança*, Londrina, UEL.
- LEFFA, V. (org.), 2001, *O professor de línguas: Construindo a profissão*, Pelotas, EDUCAT/ALAB.
- LEFFA, V. (org.), 2002, "TELA 1. Textos em Lingüística Aplicada", *Publicação Eletrônica da Revista Linguagem e Ensino*, Pelotas, EDUCAT.
- LEFFA, V. (org.), 2003, "TELA 2. Textos em Lingüística Aplicada", *Publicação Eletrônica da Revista Linguagem e Ensino*, Pelotas, EDUCAT.
- LIBERALI, F., 1999, "O diário como ferramenta para uma reflexão crítica", Tesis de doctorado no publicada, San Pablo, PUC/SP.
- MAGALHÃES, M. C. C., 1996, "Pesquisa em formação de educadores: A pragmática como negociação de Sentidos", *Cadernos de Lingüística Aplicada*, 30, pp. 57-70.
- MOITA LOPES, L. P., 1996, *Oficina de Lingüística Aplicada*, San Pablo, Mercado de Letras.
- PAJARES, F. M., 1992, "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct", *Review of Educational Research*, 62/3, pp. 307-332.
- SCHNEUWLY, B., 1994, "Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques" en Y. Reuteur (org.), *Les interactions lecture-écriture*, Berna, Peter Lang.

- SCHÖN, D., 1983, *The reflective practitioner*, London, Temple Smith.
- SMYTH, J., 1992, "Teacher's work and the politics of reflection", *American Educational Research Journal*, 29, 2, pp. 267-300.
- TELLES, J., 1998, "Lying under the mango tree: Autobiography, teacher knowledge and awareness of self, language and pedagogy", *The ESpecialist*, 19 (2), pp. 185-214.
- TELLES, J., 2004, "Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores?", *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 4/2, pp. 57-83.
- WALLACE, M. J., 1991, *Training foreign language teachers: A reflective approach*, Cambridge, Cambridge University.
- WENDEN, A., 1986, "Helping language learners think about learning", *ELT Journal* 40, pp. 3-12.
- ZEICHNER, K. M. y D. P. LISTON, 1987, "Teaching students to reflect", *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp. 23-48.

COOPERATIVE LEARNING
LA COOPERACIÓN Y LOS ESTUDIANTES ADULTOS
EN LOS CURSOS DE IDIOMA PARA EXTRANJEROS
VENTAJAS, DIFICULTADES Y DESAFÍOS

Paula Giménez

Universidad de Buenos Aires
IESLV Juan Ramón Fernández
Dante Alighieri de Buenos Aires
Argentina
paula@ytrium.com.ar

INTRODUCCIÓN: ¿QUÉ ES EL COOPERATIVE LEARNING?

El *Cooperative Learning* es un vasto movimiento educativo que aplica técnicas de cooperación en el proceso de aprendizaje. Podríamos definirlo como un método de mediación social que considera al grupo como sistema de relaciones, a los sujetos aprehendientes como el recurso fundamental, y al diálogo entre pares como la posibilidad de llegar al conocimiento en modo activo a través de la experimentación e investigación.

En educación los fundamentos del *Cooperative Learning* no son nuevos, de hecho en las sociedades modernas encontramos prácticas de trabajo de grupo ya desde fines del 1700 e inicio del 1800. Hacia 1930 se desarrollaron dos corrientes que lo revalorizaron. Por un lado el norteamericano Dewey, que promovía el uso de grupos cooperativos en el proceso de aprendizaje, y por el otro los alemanes Lewin, Lippitt y Deutsch con el desarrollo de las dinámicas de grupo. A partir de estas investigaciones comenzaron a surgir en distintos países centros y grupos de investigación dedicados al estudio de las teorías y la sucesiva aplicación del *Cooperative Learning* a la vida escolar.

Desde el punto de vista procedimental o práctico, el *Cooperative Learning* utiliza una serie de técnicas de conducción de la clase que se caracterizan por hacer trabajar a los estudiantes en pequeños grupos y sobre tareas específicas (*task*) recibiendo, al finalizar, una evaluación sobre los resultados obtenidos. Desde el punto de vista teórico, para que el trabajo de grupo pueda ser calificado como cooperativo, debe reunir algunas características específicas: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y de grupo, la interacción cara a cara, el uso apropiado de las habilidades sociales y la evaluación del trabajo realizado así como la evaluación del trabajo de grupo.

A continuación presentaré las características de los cursos de idioma en educación no formal con adultos y las ventajas, dificultades y desafíos que puede aportar el *Cooperative Learning* a nuestra práctica cotidiana.

CONTEXTO

Los motivos por los cuales en los últimos años las personas se acercan al estudio de las lenguas extranjeras en contextos no formales son muy dispares. El público que estudiaba italiano, particularmente, pasó de ser un público relativamente homogéneo (dado que el aspecto que los nucleaba era el origen y el contacto con la familia en Italia) a ser un público muy heterogéneo. Actualmente los cursos de italiano cuentan con un público entre el que encontramos quien estudia la lengua por su origen italiano (por lo menos tercera generación), quien se acerca porque después de muchos años de trabajo cuenta con tiempo para dedicarse a una actividad que les agrada, los jóvenes que ya pasaron por los idiomas “necesarios” para el mundo del trabajo y ahora optan por uno que les resulta placentero, o quien ve en el aprendizaje de la lengua una herramienta importante para su vida profesional. En este panorama tan amplio encontramos edades desde los 18 a los 75 años con experiencias y trayectos de vida y de estudio muy diversas. Además, debemos sumarle que en general vienen a los cursos después de una jornada de trabajo (a veces antes de entrar al mismo) y cuentan con poco tiempo a disposición fuera del curso para dedicarle al estudio de la lengua.

Al contexto de quienes son aquellos que se acercan a los cursos de idioma, en este caso italiano, debemos agregarle las experiencias institucionales previas que dichos estudiantes traen consigo y que dan cuenta de una idea muy precisa de lo que es aprender, de lo que debe ser aprendido, de lo que es enseñar y de cómo debe ser enseñado. En estas tradiciones es interesante la idea de lo que es un estudiante: en general está asociado a un niño que debe sentarse y escuchar y participar cuando el profesor lo indica. Esta infantilización de los adultos en los procesos de aprendizaje impide que el profesor, por un lado, y ellos mismos, por el otro, puedan constituirse como sujetos adultos que aprenden.

Un último aspecto que es interesante destacar en este contexto es la presión institucional que tenemos los docentes respecto a la necesidad de mantener los estudiantes. Presión que se transforma en una preocupación constante ya que el abandono por parte de los estudiantes puede hacer peligrar la fuente de trabajo.

VENTAJAS DE LA ADOPCIÓN DEL COOPERATIVE LEARNING

Adoptar una nueva metodología nos hace reflexionar inevitablemente sobre los aspectos positivos que ello puede tener y analizar a su vez las dificultades que podemos encontrar.

Una de las ventajas que produce la adopción del CL es el cambio de pasividad, a la que frecuentemente nos someten nuestros sistemas escolares, en actividad. El trabajar en pequeños grupos con un objetivo en común cambia esta pasividad en la posibilidad de crear hipótesis y participar en la construcción del conocimiento.

Conocerse y afianzar lazos de compañerismo entre los estudiantes mediante el trabajo en grupo, hace que el aula sea un lugar agradable para el aprendizaje y, a su vez, que sirva de contención para todos. Este clima de confianza, conocimiento y compañerismo, aparte de ser favorable para el proceso de aprendizaje, ayuda a que los estudiantes se sientan contenidos y no abandonen el curso. En un clima de trabajo ameno, en donde la propia presencia no pasa desapercibida, no solo para el docente, sino fundamentalmente para sus compañeros, es más difícil abandonar el curso.

Otro de los aspectos que es interesante destacar es el intercambio de procesos cognitivos y de experiencias de aprendizajes que se pueden realizar a través del trabajo en pequeños grupos, experiencias que no siempre son conscientes ni valorizadas por los estudiantes.

En lo que respecta a la lengua extranjera dos son las ventajas fundamentales que aporta el *Cooperative Learning*.

El aprender una lengua extranjera siendo adultos implica una gran inhibición. Los adultos tenemos una imagen que resguardar y no todos soportamos exponernos en la propia lengua, menos aún, en lengua extranjera. Trabajar en pequeños grupos y con compañeros distintos baja la ansiedad que implica la producción frente a un grupo numeroso.

A su vez este tipo de dinámica aumenta la exposición a la lengua extranjera. Aspecto de gran importancia considerando la escasa cantidad de tiempo que se tiene a disposición en estos cursos.

DIFICULTADES Y DESAFÍOS DEL COOPERATIVE LEARNING

El adulto que se acerca al estudio de una lengua extranjera trae inevitablemente una serie de tradiciones, de experiencias escolares previas. En las mismas generalmente prevalece la idea de un profesor que detenta el saber, y un grupo de estudiantes que aprenden a través de la transmisión oral o escrita de ese saber. Los estudiantes vienen a que "les den clases", a que el que sabe les diga lo que está bien y lo que está mal. Poder cambiar estas tradiciones y estas representaciones de lo que es un estudiante, lo que es un profesor, lo que debe ser enseñado y como debe serlo es sin duda una de las mayores dificultades que se presentan al querer introducir el *Cooperative Learning* en nuestros cursos. En este proceso clave es la palabra negociación: hay que realizar un pacto pedagógico con los adultos, y a través de la negociación con ellos ir modificando algunas de las representaciones que cada adulto trae.

Además debemos agregar que impartir una consigna de armar grupos, de efectuar una tarea no es suficiente para que de hecho ello ocurra. Hacer que los adultos trabajen en grupos no es tarea fácil. Hay una marcada resistencia a hacerlo por diversos motivos, en general la baja tolerancia a la diferencia: por joven, por viejo, por que sabe más o porque sabe menos. Trabajar en grupo requiere un aprendizaje, que no es simple y fundamentalmente del que no tenemos práctica. Es importante remarcar que no todos los grupos son necesariamente cooperativos y que no siempre trabajar en grupo va a lograr mayor aprendizaje, por eso es de vital importancia que al inicio de un recorrido de este tipo las actividades que propongamos sean realmente cooperativas y requieran de la participación de todos para poder resolverlas. El poder cambiarlos continuamente, el formar los grupos de trabajo en modo heterogéneo va permitiendo la comprensión de la importancia de este tipo de metodología.

El último de los aspectos que dificultan la adopción de una metodología de estas características es la disposición de las aulas: la rigidez y la poca movilidad que en ellas encontramos. Mientras desde el espacio físico sigamos encontrando un lugar en donde la comunicación es de los estudiantes con el profesor y no de los estudiantes con sus pares va a ser difícil poder usar metodologías de este tipo. Hay que acostumbrar a los estudiantes (y a nosotros mismos) a que muevan los bancos a que pueden dar la espalda al profesor mientras están trabajando y que ello no significa una falta de respeto para con él sino todo lo contrario significa un compromiso con el trabajo que están realizando y respeto para con sus pares.

CONCLUSIONES

El *Cooperative Learning* más que un conjunto de técnicas es una forma distinta de concebir el estudiante, el docente y el proceso de aprendizaje-enseñanza. Recuperar la relación entre pares, el diálogo como forma para llegar a la construcción colectiva de conocimiento, el conocimiento como un punto placentero de llegada, el estudiante como centro de su proceso de aprendizaje y el docente como orquestador (y no como único depositario del saber) es un cambio realmente significativo, considerando que nuestros sistemas escolares ignoran tales aspectos en la práctica cotidiana.

En contexto de educación no formal, con poco tiempo a disposición, con adultos habituados a aprender escuchando, provenientes de sistemas escolares caracterizados por la competitividad, y viviendo en sociedades que nos proponen el individualismo y el sálvese quien pueda, los problemas se intensifican.

Favorecer el descubrimiento de la diversidad como riqueza y no como obstáculo, la importancia de aprender de nuestros pares, el valor del diálogo como forma de conocimiento y de reciproca educación hacen del *Cooperative Learning* un desafío más que interesante para abordar nuestra práctica cotidiana.

BIBLIOGRAFÍA

- BANZATO, M., 2003, *Introduzione al Cooperative Learning*, Venecia, Universidad Ca'foscari.
- BRUNER, J., 1991, *Actos de significado*, Madrid, Alianza.
- BRUNER, J., 1997, *La educación puerta de la cultura*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- COMOGLIO, M. y M. CARDOSO, 1996, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative Learning*, Roma, LAS.
- COHEN, E. G., 2002, *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Trento, Erickson.
- GARDNER, H., 1997, *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Buenos Aires, Paidós.
- JOHNSON, D. W. y R. T. JOHNSON, 1999, *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*, San Pablo, Aique.
- JOHNSON, D. W., R. T. JOHNSON y E. J. HOLUBEC, 2002, *Apprendimento Cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson.
- MEIRIEU, P., 1994, *Lavoro di gruppo e apprendimento individuali*, Florencia, La Nuova Italia.
- POLITO, M., 2003, *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Trento, Erickson.
- RESNICK, L. B., 1999, *La educación y el aprendizaje del pensamiento*, Buenos Aires, Aique.
- SLAVIN, R. E., 1999, *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. San Pablo, Aique.
- SHARON, Y. y S. Sharan, 2002, *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Trento, Erickson.
- TOPPING, K., 2002, *Tutoring. Apprendimento reciproco tra compagni*, Trento, Erickson.

TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE REGRAS DA FORMAÇÃO DE PALAVRAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Deborah Gomes de Paula

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP
Brasil
deborahhpaula@yahoo.com.br

Regina Célia Pagliuchi da Silveira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP
Brasil
regcpf@osite.com.br

Esta comunicação está situada na área do ensino de língua, português brasileiro, para falantes de outras línguas e tem por tema o vínculo necessário entre a teoria e prática para o ensino de línguas estrangeiras; para tanto, será tratada a questão de implícitos culturais contidos em expressões lingüísticas de jornalistas brasileiros, da cidade de São Paulo, na construção textual de notícias, como material autêntico para aulas de formação de palavras em português brasileiro.

Este trabalho se justifica, pois se entende que um professor de língua para estrangeiros não pode apenas ser formado em práticas de ensino, privilegiando a Lingüística Aplicada. Faz-se necessário o conhecimento de outras bases teóricas e metodológicas inter e multidisciplinares, tais como a aquisição da linguagem, a lingüística de texto, a lingüística do discurso, a lingüística da conversação e a lingüística da enunciação; caso contrário, o professor não terá condições de fazer o diagnóstico das dificuldades de seus alunos para poder satisfazer suas reais necessidades ao aprender uma língua-alvo.

A partir do prisma da Pragmática, as atenções dos estudiosos de língua voltam-se para o seu uso efetivo, de forma a abrir novas perspectivas de investigação. Entende-se que a linguagem humana é definida por diferentes naturezas, tais como a cognitiva, a social, a ideológica, a cultural, a lingüística entre outras. Todas elas precisam ser consideradas, no ensino de língua para estrangeiros e, para tanto, precisam ser tratadas na formação de professores de língua estrangeira.

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa realizada com o uso lexical de jornalistas paulistanos, na construção de notícias como escândalo, para representar o fato de “a compra de votos para a aprovação de medidas de interesse do PT”, como ponto de partida para a construção textual de novos escândalos. A partir disso, apresenta, também, uma proposta de aula para o ensino do português brasileiro, como língua estrangeira.

A material coletado, para análise, foi retirado de textos de notícias, tendo por critério a designação criativa “mensalão” para <<corrupção do governo brasileiro>> e suas modificações em novas designações, num percurso narrativo de seis meses. Foram coletadas um total de 20 designações, com implícitos culturais brasileiros.

Tem-se por pressuposto que ensinar uma língua para falantes de outras línguas é ensinar uma outra cultura diferente daquela presente em sua língua materna. Esse ensino deve ter enfoque interculturalista, ou seja, ensinar uma outra cultura, sem aculturar, mas dando ao aluno a consciência da cultura de sua língua nativa.

Tem-se por ponto de partida que entre a designação e o referente designado, há conteúdos lingüísticos que são ampliados e modificados por conteúdos ideológicos e culturais, de forma a construir simbolicamente, a cada contemporaneidade, novas significações. Por essa razão, ensinar ao aluno apenas os conteúdos vocabulares, que são dicionarizados, não permite que ele produza sentidos, de forma a explicitar os implícitos culturais que guiam os ideológicos e como estes modificam aqueles.

Este trabalho tem por objetivo geral contribuir com o vínculo teoria e prática para a formação de professores de línguas estrangeiras e por objetivos específicos: 1. apresentar uma proposta de aula com o tema regras de formação de palavras em português brasileiro, para alunos do nível avançado: lexias de base-palavra do mesmo núcleo sêmico ou de núcleos diferentes, lexias-palavra derivadas e lexias-palavra compostas; 2. tratar de implícitos culturais e conteúdos lingüísticos para as designações lexicais, através de inter-textos e inter-discursos; 3. situar as lexias-palavra em gêneros textuais para a explicitação de seus implícitos culturais e ideológicos; 4. apresentar o contexto discursivo global e local da prática discursiva jornalística para a construção de notícias e as estratégias jornalísticas de enunciação.

A pesquisa teórico-analítica está fundamentada na Análise Crítica do Discurso, com vertente sócio-cognitiva que é multidisciplinar e que postula a dialética entre o individual e o social, pois este guia o individual que modifica o social. Embora a Análise Crítica do Discurso tenha várias vertentes, todas elas objetivam denunciar o domínio da mente das pessoas em e por discursos institucionalizados, definidos pelas categorias contextuais Poder, Controle e Acesso. Como a vertente sócio-cognitiva está fundamentada na teoria das representações mentais sociais, entende-se que ela é adequada para o tratamento da cultura e dos implícitos culturais.

Os resultados obtidos da pesquisa teórico-analítica indicam que:

1. a prática sócio-interacional discursiva definida pelas categorias Poder, Controle e Acesso. A categoria Poder se define por um conjunto de participantes cuja função é tomar decisões para que as ações sejam conduzi-

das pela ideologia da empresa-jornal; a categoria Controle é definida por um conjunto de participantes cuja função é executar as decisões tomadas pela empresa-jornal e compreende o redator chefe, o pauteiro, os repórteres; o Acesso é definido por um conjunto de participantes cuja função é possibilitar que a notícia construída pelo Controle tenha Acesso ao público leitor, compreendendo paginador, diagramador e corretor entre outros.

2. as notícias do jornal são construídas a partir de duas categorias semânticas, a Atualidade e o Inusitado, que guiam as estratégias jornalísticas para selecionar os fatos noticiosos;
3. as categorias Antecedente e Conseqüente decorrem da estratégia jornalística para manter a atenção e o interesse do seu público-leitor e são importantes para o exame de construção lexical e suas modificações no percurso narrativo que constrói o fato noticioso por dias consecutivos de forma a manter um diálogo constante entre manchetes de um mesmo dia, de dias diferentes tanto em um mesmo jornal quanto com jornais diferentes;
4. na dimensão enunciativa a construção lexical é responsável por transformar um fato acontecido no mundo em escândalo, de forma, a interacionar as cognições sociais com a ideologia da empresa jornal na construção do fato noticioso.

Os resultados acima enunciados propiciaram entender que as estratégias de construção do escândalo noticioso podem ser estendidas para a dimensão conversacional coloquial na construção do que o brasileiro designa “fofoca”. Dessa forma, a proposta de aula para o nível avançado para alunos, falantes de outras línguas, seria:

- 1) a seleção de uma prática de ensino –que sirva como abordagem orientadora da ação do professor para planejar o conteúdo da aula e selecionar material didático, complementado com material autêntico;
- 2) a prática proposta tem enfoque interculturalista, ou seja, a inter-relação entre a cultura contida no material utilizado em sala de aula da língua-alvo e a cultura da língua nativa do aluno;
- 3) o planejamento do conteúdo da aula, para alunos do nível avançado – que já sabem fazer relatos e contar breves histórias além de manter conversação breve mas eficaz com falantes nativos da língua-alvo e que no nível avançado precisam aprender a manter com eficácia conversações com falantes nativos da língua-alvo e entender, de forma a produzir sentidos nas diferentes condições de produção discursiva – deveria selecionar a questão da formação de palavras no uso efetivo do português brasileiro;

- 4) o material didático compreende as regras de formação do léxico em português que diferenciam palavras primitivas de palavras derivadas e compostas. As palavras primitivas são designadas pela lexicologia de lexias simples; as derivadas, por lexias derivadas; e as compostas: por lexias compostas, quando aceitam paradigmas, como por exemplo, guarda-roupa, guarda-civil, guarda-comidas e por lexias complexas, quando não aceitam paradigmas, como por exemplo, pão de ló, dona de casa;
- 5) o material autêntico deve ser selecionado para complementar o material, de forma a tratar do uso efetivo da língua. Propõe-se a seleção de notícias jornalísticas, na medida em que elas são enunciadas com o uso coloquial do português brasileiro;
- 6) o material autêntico de notícias propõe-se que deva ser selecionado pela Atualidade de um fato noticioso de repercussão na sociedade brasileira e para este trabalho, selecionou-se “a denúncia da corrupção no governo de Lula, com a compra de votos na Câmara e no Senado”.
- 7) Mostrar para o aluno a aplicação das regras de formação de palavras, como por exemplo: lexia simples: mês, semana; lexia derivada: mensal, mensalão, mensalinho; mensaleiro – semana, semanadão; lexia composta dinheiro na mala, dinheiro na cueca; lexia complexa: Valério-duto;
- 8) Auxiliar o aluno a explicitar os implícitos culturais e ideológicos por inter-textos e inter-discursos que atualizam as mesmas palavras formadas pela enunciação do escândalo jornalístico, de forma a fixá-las socialmente.
- 9) Auxiliar o aluno a entender as regras de formação de palavras em outras práticas sociais discursivas como por exemplo, músicas brasileiras populares, crônicas nacionais, novelas etc.

Essas etapas proposta precisam ser retomadas, para avaliar o que o aluno aprendeu.

Assim, propõe-se: 1. a seleção de outro fato noticioso que está sendo construído como escândalo e que desperta o interesse do público-leitor; 2. que o aluno ao ler o texto dessa notícia, possa selecionar outros textos com o mesmo fato noticioso publicado em outros jornais; 3. que o aluno possa levantar as designações lexicais enunciadas numa notícia-base e verificar nas outras notícias de outros jornais que representam o mesmo fato, o léxico enunciado; 4. que o aluno possa reconhecer, na formação das palavras selecionadas por ele, as estratégias da construção enunciativa das notícias guiadas pela ideologia diferente de outro jornal; 5. que o aluno possa realizar o mesmo exercício em uma outra prática discursiva, a fim de demonstrar a aquisição das regras ensinadas para a formação de palavras.

BIBLIOGRAFIA

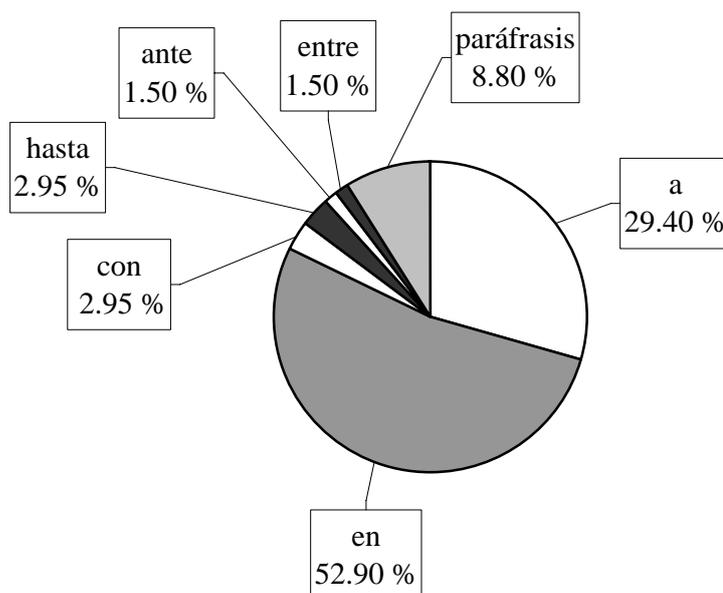
- SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da (org.), 1998, *Português língua estrangeira – perspectivas*, São Paulo, Cortez,
- SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi, 2004, "Implícitos culturais, ideologia e cultura em expressões lingüísticas do português brasileiro". In: *Língua portuguesa em calidoscópico*. Org. Neusa Barbosa Bastos – São Paulo, Educ.
- VAN DIJK, T. A., 1997, *Racismo y análisis crítico de los medios*, Barcelona, Paidós Ibérica.

LA TRADUCCIÓN DE LA PREPOSICIÓN FRANCESA *CHEZ* BÚSQUEDA DEL REFERENTE PERTINENTE Y ACTIVACIÓN DE UNA RELACIÓN FUNCIONAL

Patricia C. Hernández

IESLV Juan Ramón Fernández
Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González
phernandez@fullzero.com.ar

El presente trabajo abordará someramente la traducción de la preposición francesa *chez* sobre un corpus de 68 enunciados en francés (cf. corpus), y sus correspondientes versiones castellanas cuya repartición queda ilustrada en el siguiente gráfico:



Tras una breve definición, trataremos dos aspectos relacionados con la traducción de esta preposición inexistente¹ en castellano: la búsqueda del referente pertinente y la activación de una relación funcional.

Como forma átona de *chiese*, del latín *casa* (cabaña), *chez* evoca etimológicamente el domicilio (Dauzat, Dubois y Mitterrand, 1964). Considerada como variante animada de *à* (Pottier, 1962: 203-204), acumula empleos estáticos (“je suis

¹ Aunque es posible hablar de una gramaticalización incipiente de la expresión *a casa / en casa* (Camprubi, 1997: 187).

chez Paul") habitualmente traducidos por la preposición *en* y dinámicos ("je vais *chez Paul*") traducidos por *a*.

De la asimilación *à/chez* resulta una definición en términos de localización, puntualidad e indicación de un *sitio genérico* i.e. parcialmente desmaterializado desde el punto de vista configuracional. A lo cual *chez* agrega un matiz de pertenencia. El ejemplo de P. Charaudeau (1992: 428)

"viens *chez moi*" vs "viens *dans la maison que j'ai louée pour un mois*"

ilustra la concepción de un territorio propio que sustenta la noción de interioridad predominante en los empleos de *chez*, estableciendo *zonas concéntricas* que permiten múltiples fijaciones referenciales marcadas por una zona de intimidad variable (Cadiot, 1997: 188).

LA BÚSQUEDA DEL REFERENTE PERTINENTE

Chez no activa un equivalente preconstruido sino que exige la búsqueda del sitio pertinente: si la traducción al francés puede generar una reducción léxica

(1)

ir *al campo de ellas* > aller *chez elles*

(2)

la muerte de Johnny *en su departamento* > la mort de Johnny *chez elle*

el procedimiento inverso necesita una restitución contextual del referente.

Si bien el lugar de residencia se indica generalmente mediante la palabra *casa*, las designaciones pueden variar. Tal el caso de la vivienda de Meursault, que vive en el departamento que ocupaba con su madre del cual usa sólo una habitación. Pronto *appartement* es reemplazado por *chambre* (traducido por *habitación*), término que empleará también para la vivienda de sus vecinos de palier. Consecuentemente, los SP en *chez* suscitarán la misma traducción:

(3)

les bruits d'une dispute ont éclaté *chez Raymond*

> el ruido de una disputa estalló *en la habitación de Raimundo*

En el enunciado

(4)

Louise vivait dans le demi-jour; Charles entrait *chez elle*, repoussait les persiennes
> Louise vivía en la penumbra; Charles entraba *en su habitación* corría las persianas

el empleo preposicional parecería designar no sólo un cuarto de la casa sino un espacio íntimo.

Los sitios ligados al ejercicio de una profesión suscitan frecuentemente en castellano la designación de un lugar específico:

(5)

il me poussa *chez le coiffeur* > me metió *en la peluquería*

(6)

chez le marchand de fleurs, j'achète l'automne à brassées > *en la florería* compro el otoño por brazadas

Según Milner (1989) y Leeman (1989), el empleo de *chez* puede generar ambigüedades por la indistinción formal entre espacio doméstico y profesional. J. Cl. Milner (1989: 76) señala que

Je vais *chez* le coiffeur

puede inducir dos interpretaciones, social y profesional:

Je vais *chez* le coiffeur fêter Noël avec lui

Je vais *chez* le coiffeur me faire couper les cheveux

Admitiendo tal riesgo, cabe señalar el rol de la pragmática en las inferencias interpretativas: sin especificación, la segunda opción sería elegida espontáneamente, dada la influencia de la frecuencia sobre la interpretación de un enunciado (Charolles, 1996: 164-165).

Las inferencias contextuales resultan pues cruciales:

(7)

Diana m'a donné une idée : faire analyser nos trois écritures [...] J'ai été chercher une des récentes lettres de Maurice, j'ai écrit au graphologue un mot ou je lui demandais une prompte réponse et j'ai été déposer le tout *chez sa concierge*.

> fui a dejarle *todo eso en la portería*

(8)

J'étais fatigué. *Le concierge m'a conduit chez lui* et j'ai pu faire un peu de toilette. J'ai encore pris du café au lait qui était très bon.

> *El portero me condujo a su habitación* y pude arreglarme un poco

Estas traducciones construyen el espacio considerado pertinente para la situación: (7) supone contextualmente una interacción limitada a la funcionalidad de un espacio profesional mientras que (8) evoca un espacio doméstico privado.

Veamos otro caso:

(9)

Raymond a dit que ses blessures étaient superficielles et qu'il pouvait aller *chez le docteur* > Raimundo dijo que las heridas eran superficiales y que podía ir *hasta la casa del médico*

Raymond necesita atención y Masson le indica que un médico pasa el domingo en su casa de la playa. El herido evalúa sus fuerzas para dirigirse allí por sus propios medios: *chez le docteur* no designa el consultorio, típico lugar de interacción profesional, sino la casa de fin de semana del médico.

En los ejemplos analizados, los SP traducidos por *a, en* o *hasta*, exigen la identificación del sitio pertinente. *Chez* localiza en términos de pertenencia y de intimidad sin configuración concreta del espacio, aproximándose a la genericidad de *à*. Tal abstracción permite considerarla como una preposición espacial *a-descriptiva* apta para expresar una relación funcional de interacción.

LA ACTIVACIÓN DE UNA RELACIÓN FUNCIONAL

Seguidamente, trataremos ejemplos de traducción por las preposiciones castellanas *entre, con, ante*, y por perífrasis verbal para expresar la relación entre dos actantes.

Entre, por la indicación de la equidistancia, sugiere, con un plural, una situación en el interior de un círculo, constituyendo el grupo un espacio cerrado:

(10)

on ne médisait point *chez nous*, on constatait, dans l'affliction, les défauts d'un caractère

> no había maledicencia; *entre* nosotros se veían, con aflicción, los defectos de carácter

En el caso de

(11)

Anne-Marie décide de retourner vivre *chez* ses parents

> Anne Marie [...] decidió volver a vivir *con* sus padres

con marca el acompañamiento inherente a la relación de convivencia induciendo una idea de domicilio.

Ante indica la presencia aludiendo a una interacción personal por la predicción de un encuentro (Cifuentes Honrubia, 1996: 136):

(12)

il m'a fait promettre de ne pas dire cela à l'audience, ni *chez* le magistrat instructeur

> me hizo prometer que no diría tal cosa en la audiencia ni *ante* el juez instructor

Si à l'*audience* puede interpretarse como la sesión de un tribunal con un componente situacional y espacial, *chez le magistrat* no describe un espacio materialmente definido. De allí la traducción mediante una focalización sobre la persona que instauro una relación funcional entre los dos actantes sobre un fondo espacial relativamente esfumado.

En coocurrencia con verbos direccionales, la interacción activada por *chez* se traduce usualmente por la perífrasis *ir a ver*:

(13)

Mon grand-père se rendit *chez* son coquin d'éditeur

> Mi abuelo fue *a ver al* pícaro de su editor

(14)

Un matin il m'emmena *chez* le proviseur

> Me llevó una mañana *a ver al* director

(15)

avant de me conduire *chez* le directeur

> antes de llevarme *a ver al* director

Estas interacciones pueden producirse en una oficina; sin embargo, la puesta en imagen deja el decorado fuera de la *profundidad de campo* como un fondo sin detalle particular.

Tal efecto será evidente en el siguiente extracto de *La femme rompue*: el traductor formula la pregunta que obsesiona a la esposa engañada

(16)

quand va-t-il *chez elle*?

no como “¿cuando va a su casa?” sino como

¿cuándo va *a verla*?

Por último, un ejemplo de *Les mots*. El niño Jean-Paul Sartre no siente el mismo fervor patriótico que su abuelo frente a la ocupación de Alsacia y Lorena:

(17)

D'ailleurs, je n'aime pas tant les Alsaciens qui me traitent sans respect, et je ne suis pas si fâché qu'on nous les ait pris. Il paraît que je vais trop souvent *chez l'épicier de Pfaffenhofen*, M. Blumenfeld, que je le dérange pour un rien. Ma tante Caroline a «fait des réflexions» à ma mère.

El contexto parece sugerir no una rutina de compra sino una suerte de “contacto con el enemigo” mal visto por ciertos miembros de la familia. En su traducción, en lugar de formular *voy al almacén*, Manuel Lamana plasma este aspecto personal (especificado por el nombre del comerciante) mediante la perífrasis *ir a ver*:

Parece que voy con demasiada frecuencia *a ver al tendero de Pfaffenhofen*, el señor Blumenfeld, y que le molesto para nada. Mi tía Carolina lo «considera» con mi madre.

Entre *aller à l'épicerie* (compra) y *aller voir l'épicier* (contacto personal), *aller chez l'épicier*, queda en una zona difusa, en frágil equilibrio entre dos interpretaciones, generando una figura oscilante (Cadiot y Visetti, 2001: 207) que se inclinará hacia uno u otro sentido según la visión del interpretante: tía Caroline comprenderá *chez* como *aller voir*, mientras que el niño dirá que va simplemente *à l'épicerie*.

Contexto y preposición participan así en la creación de un espacio ambiguo mediante la puesta en imagen de una espacialización abstracta capaz de materializarse en una dialéctica *figura-fondo* alternante focalizando alternativamente los actantes o el decorado de la acción.

BIBLIOGRAFIA

- CADIOT, P., 1997, *Les prépositions abstraites en français*, París, Armand Colin.
- CADIOT, P. y Y. M. VISETTI, 2001, *Pour une théorie des formes sémantiques. Motifs, profils, thèmes*, París, Presses Universitaires de France.
- CAMPRUBI, M., 1997, "Les locutions prépositives dans une approche contrastive", *Faits de langues* 9, París, Ophrys, pp. 185-192.
- CHARAUDEAU, P., 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, París, Hachette.
- CHAROLLES, M., 1996, "Quand intervient le contexte dans la résolution des ambiguïtés?" en P. SCHMOLL (dir.), 1996 (a), *Contexte(s)* Scolia 6, Strasbourg, Landisco et Université des Sciences Humaines de Strasbourg, pp. 163-184.
- CIFUENTES HONRUBIA, J. L., 1996, *Usos prepositivos en español*, Murcia, Universidad de Murcia.
- DAUZAT, A., J. DUBOIS y H. MITTERRAND, 1964, *Nouveau Dictionnaire Étymologique et Historique*, París, Larousse.
- HERNANDEZ, P., 2006, *Effets de focalisation et de cadrage dans la mise en images de la localisation et de la configuration. Eléments pour une sémantique des prépositions spatiales en français au départ de l'espagnol*, Tesis de doctorado, Université de Rouen.
- LEEMAN, D., 1989, "Est-ce qu'on peut aller au coiffeur? ", *Linguisticae Investigationes*, XIII, 2, Amsterdam, John Benjamins B.V., pp. 399-404.
- MILNER, J. Cl., 1989, *Introduction à une science du langage*, París, Du Seuil.
- POTTIER, B., 1962, *Systématique des éléments de relation*, París, Klincksieck.

CORPUS

- BEAUVOIR, S. de, 1967, *La femme rompue. L'âge de discrétion. Monologue*, París, Gallimard.
- BEAUVOIR, S. de, 1974, *La mujer rota. La edad de la discreción. Monólogo*, trad. Dolores Sierra y Néstor Sánchez, Buenos Aires, Sudamericana.
- CAMUS, A., 1957, *L'étranger*, París, Gallimard, París.
- CAMUS, A., 1949, *El extranjero*, trad. Bonifacio del Carril, Buenos Aires, Emecé.
- CORTÁZAR, J., 1970, *Las armas secretas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- CORTÁZAR, J., 1963, *Les armes secrètes*, trad. Laure Guille-Bataillon, París, Gallimard.
- SABATO, E., 1973, *Sobre héroes y tumbas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- SABATO, E., 1996, *Héros et tombes*, trad. Jean-Jacques Villard, París, Du Seuil.
- SARTRE, J. P., 1964, *Les mots*, París, Gallimard.
- SARTRE, J. P., 1964, *Las Palabras*, trad. Manuel Lamana, Buenos Aires, Losada.

REFERENCIAS DE LAS CITAS LITERARIAS

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| (1) SABATO, 1973: 54 > 1996: 61 | (11) SARTRE, 1964: 17 > 1964: 13 |
| (2) CORTAZAR, 1970: 182 > 1963: 311 | (12) CAMUS, 1957: 102 > 1949: 84 |
| (3) CAMUS, 1957: 59 > 1949: 49 | (13) SARTRE, 1964: 40 > 1964: 30 |
| (4) SARTRE, 1964: 14 > 1964: 11 | (14) SARTRE, 1964: 67 > 1964: 50 |
| (5) SARTRE, 1964: 89 > 1964: 67 | (15) CAMUS, 1957: 16 > 1949: 15 |
| (6) BEAUVOIR, 1967: 142 > 1974: 149 | (16) BEAUVOIR, 1967: 173 > 1974: 181 |
| (7) BEAUVOIR, 1967: 200 > 1974: 209 | (17) SARTRE, 1964: 34 > 1964: 26 |
| (8) CAMUS, 1957: 22 > 1949: 20 | |
| (9) CAMUS, 1957: 88 > 1949: 72 | |
| (10) SARTRE, 1964: 46 > 1964: 35 | |

LA TRADUCCIÓN MICRO DIFERENCIAS EN LA PUESTA EN IMAGEN DE UNA MISMA ESCENA

Patricia C. Hernández

IESLV Juan Ramón Fernández
Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González
phernandez@fullzero.com.ar

El presente trabajo abordará someramente un aspecto desarrollado en nuestra tesis doctoral: la traducción como *puesta en imagen* eventualmente alternativa de una misma escena.

Como filiación teórica cabe citar la perspectiva de las gramáticas cognitivas norteamericanas (Talmy, 1983; Langacker, 1987), enfoques independientes de lingüistas franceses como Pierre Cadiot e Yves-Marie Visetti (2001), quienes hablan de un *fictionamiento* de nuestro universo perceptual, Laurent Gosselin (1996, 2005) y Bernard Victorri (1997, 1999) que postulan una *puesta en escena* que aproxima la *puesta en palabras* a una *puesta en imagen*: la verbalización se presenta como una *simulación de percepción* dentro de la problemática de la *representación* (Gosselin, 2005: 11-15).

Lenguaje y evocación visual pueden considerarse como sistemas de representación que liberan al individuo de su situación espacio-temporal inmediata y le permiten relacionar entidades o procesos presentes o ausentes, interpretaciones y creencias, así como puestas en escena de acontecimientos pasados o posibles. El espacio abstracto resultante de este proceso cognitivo se torna *intersubjetivo* gracias a la intervención de los sistemas de signos para crear una *escena verbal* (Victorri y Fuchs, 1996; Victorri, 1997, 1999). Las imágenes "construidas en y por el discurso" (1996: 201) adquieren una existencia fenomenológica compartida por varios sujetos dentro de un campo intersubjetivo que resulta del habla y posee la capacidad de hacer surgir entidades y procesos ante los interlocutores.

Nuestra asociación entre verbalización e imagen parte de la existencia de mundos representantes diferentes para un mismo mundo representado. Ninguna correspondencia unívoca puede establecerse entre ambos sistemas dada la linealidad, reducción, imprecisión y esquematización (Talmy, 1983) impuestas por la discontinuidad del lenguaje. Sin embargo, una relación evidente existe entre ambos. Si bien el sistema lingüístico se basa en una convención y la imagen puede considerarse como analógica, no se trata de sistemas estancos: las

representaciones mentales como figuraciones de entidades y procesos pueden participar en la producción del discurso (Habel, 1997: 104), o activarse mediante el soporte lingüístico (De Vega y Rodrigo, 1997: 51).

Tal relación entre representación lingüística e imagen, es frecuentemente aprehendida a través de un *analogon* físico: la pintura (Gosselin, 2005: 214), la representación teatral (Charaudeau, 1992: 635), la cinematografía en el caso de la *ventana de mostración* (Gosselin, 1996) y la *escena verbal* (Victorri y Fuchs, 1996).

Bernard Victorri, (1997, 1999) desarrolla el concepto de *puesta en escena* sobre un modelo fílmico asociando los recursos del lenguaje a la panoplia de medios técnicos de la cinematografía: ángulo de cámara, escala de planos, montaje, etc. Seguiremos este eje teórico integrando una modelización de la interacción entre palabra e imagen en términos cinematográficos como *percepción/mostración*. Este neologismo traduce la posibilidad para todo locutor de ser alternativamente espectador y director: particularmente presente en los procesos perceptivos, la visualización se encuentra asimismo integrada a la enunciación como *manera de ver y dar a ver* aquello de lo que hablamos. Postulamos que la *escena* construida por la puesta en palabras dentro del espacio intersubjetivo es afín a una conciencia creadora de imágenes cuyo modelo comunicable más próximo sería cinematográfico y que tales afinidades permiten describir mejor los fenómenos de representación verbal pues ambos medios funcionan sobre la base de una *composicionalidad gestáltica* dentro de un proceso dinámico de construcción del sentido. Lejos de significar dependencia o identificación, esta afinidad constituye una relación explotable con fines heurísticos.

Según nuestro análisis, el sujeto define un campo de observación en el cual opera un encuadre parecido al de una cámara según su ángulo visual, o el de su *ojo mental* (Talmy, 1983). Como unidad mínima, identificaremos el *plano* o porción del campo de observación comprendida en los límites de un encuadre particular y asimilable, lingüísticamente, a un enunciado.

TRADUCCIÓN Y PUESTA EN IMAGEN

Analizando la traducción

He swam across the river > Il traversa la rivière à la nage

Vinay y Dalbernet (1958: 58) señalan un cruce desde el punto de vista estilístico entre resultado y modalidad de la acción. Georges Mounin (1963: 54-55) va más allá en su apreciación: un hecho físico invariable, afirma, es presentado en distintos idiomas por estructuras lingüísticas diferentes ya que cada lengua recorta de modo particular la realidad extra-lingüística.

La traducción supone pues un reequilibrio entre enunciados producidos en dos sistemas coherentes cada uno con su propio modo de *ver* y de *hacer ver* para obtener una representación cognitiva similar.

En nuestro dispositivo visual, dos enunciados en situación de paráfrasis interlenguas¹ pueden constituir dos *puestas en imagen* similares para una misma escena. Las micro diferencias de encuadre resultado de los medios de cada sistema lingüístico, según el criterio de equivalencia del traductor, no tendrían consecuencias mayores sobre la evocación de la escena.

Puede tratarse de diferencias de foco. Así E. Sábato describe

(1)

escarbándose los dientes picados con el escarbadienes que siempre llevaba *en la boca...*

y Jean-Jacques Villard detalla

tout en fouillant ses dents gâtées avec un cure-dents qu'il avait toujours *au coin de la bouche*

mostrando más nítidamente la región de interacción.

Pueden esfumarse ciertos elementos del decorado: cuando Simone de Beauvoir formula

(2)

Il s'est assis *au bord du lit*

Dolores Sierra y Néstor Sánchez traducen

Se sentó en la cama

indicando sucintamente la región de interacción, si comparamos por ejemplo con

(3)

Il s'est assis sur le bord de mon lit

de Albert Camus, traducido por

¹ Asimilamos la traducción a la paráfrasis según Catherine Fuchs (1982).

Se sentó en el borde de la cama²

Puede producirse un cambio en la escala de planos. El enunciado de *Les Mots*

(4)

On me pousse *dans ses jambes*, je le regarde...

permite imaginar un plano del niño de pie y de las piernas monumentales del abuelo que ocupan la mayor parte del campo visual según la visión que el niño tiene del adulto. La traducción de Manuel Lamana

Me empujan *hacia él*, yo le miro...

parece sugerir un plano más amplio que encuadraría la figura completa del abuelo devolviéndolo a su escala humana.

Pasemos a la visualización de algunas acciones. Para la escenificación de la caída, el castellano dispone del verbo *caer* o, en el caso de una caída rápida, de la perífrasis *irse al suelo*. En algunas versiones francesas, esta expresión se traduce mediante el verbo *rouler* que evoca la acción de “caer y de girar sobre si mismo en el impulso tomado en la caída” (*Le Robert*).

(5)

El hombre *se fue* al suelo > L'homme *roula* au sol

(6)

Caímos al suelo > Nous *sommes tombés* à terre

Ahora bien, en *La noche de los dones*, Borges describe un duelo entre un desconocido y Juan Moreira. Para caracterizar el encuentro, el escritor expresa:

(7)

Moreira *lo dejó tendido* en el suelo

poniendo el acento sobre el resultado de la lucha: podemos imaginar a Moreira de pie y el cuerpo de su rival yaciendo en el suelo con elipsis de la caída. La traductora describe esta escena poniendo en imagen no el resultado sino la acción misma de caer espectacularmente:

² Nótese la desaparición del posesivo y la diferencia de foco entre *au bord du lit* y *sur le bord de mon lit*.

Moreira *l'envoya rouler* au sol

En el siguiente pasaje de *El perseguidor*, Julio Cortázar describe los últimos días de Johnny Carter cuya salud está minada por la droga y hace hablar a un amigo del músico quien, contando el desarrollo de una sesión de grabación, evoca el desfallecimiento inminente del personaje.

(8)

La cara gris, sabes, y de cuando en cuando como un escalofrío; yo no veía el momento de que *se fuera al suelo*

Al final de esta secuencia se anticipa la caída súbita del músico como una trayectoria vertical. Laure Guille-Bataillon traduce:

Le visage gris et de temps en temps tout son corps secoué de frissons terribles, je voyais le moment où il allait *s'étaler de tout son long*

mostrando la caída en el sentido de la horizontalidad: el cuerpo de Johnny parece extenderse sobre una superficie en lugar de precipitarse desde su altura.

La muerte de Johnny se presenta también en forma de caída. Baby Lennox cuenta:

(9)

Estaba mirando la televisión y de golpe *se cayó al suelo*

presentando a Johnny mirando televisión, sentado en un sillón o cualquier otro asiento fundido con el decorado. En el enunciado francés

Il était en train de regarder la télévision et soudain *il est tombé de sa chaise*

L. Guille-Bataillon borra el fin de la trayectoria (contextualmente inducido) y muestra nítidamente el punto de partida del movimiento, poniendo en foco una silla como soporte del que se desprende el cuerpo en su caída.

Así, por diferencias de foco, alteraciones de la escala de planos, elipsis, esfumado o nitidez de ciertas escenas, la traducción puede considerarse eventualmente como una puesta en imagen alternativa para una misma escena en una verdadera dialéctica entre similitud y diferencia.

BIBLIOGRAFIA

- CADIOT, P. y Y. M. VISETTI, 2001, *Pour une théorie des formes sémantiques. Motifs, profils, thèmes*, París, Presses Universitaires de France.
- CHARAUDEAU, P., 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, París, Hachette.
- DE VEGA, M. y M. J. RODRIGO, 1997, "Les représentations topologiques dans le traitement des descriptions spatiales" en M. Denis (ed.), 1997, *Langage et cognition spatiale*, París, Masson, pp. 51-68.
- FUCHS, C., 1982, *La paraphrase*, París, Presses Universitaires de France.
- GOSSELIN, L., 1996, *Sémantique de la temporalité en français. Un modèle calculatoire et cognitif du temps et de l'aspect*, Louvain-la-Neuve, Duculot.
- GOSSELIN, L., 2005, *Temporalité et modalité*, Bruselas, De Boeck y Larcier, Duculot.
- HABEL, C., 1997, "Discours et représentations spatiales dans la description de plans", en M. DENIS (ed.), 1997, *Langage et cognition spatiale*, París, Masson, pp. 103-125.
- HERNANDEZ, P., 2006, "Effets de focalisation et de cadrage dans la mise en images de la localisation et de la configuration. Eléments pour une sémantique des prépositions spatiales en français au départ de l'espagnol", Tesis de doctorado, Université de Rouen.
- LANGACKER, R. W., 1987, *Foundations of cognitive grammar*, vol. 1, *Theoretical Prerequisites*, Stanford, Stanford University.
- MOUNIN, G., 1963, *Les problèmes théoriques de la traduction*, París, Gallimard.
- TALMY, L., 1983, "How language structures space" en H. PICK & L. ACREDOLO (ed.), *Spatial Orientation: Theory, Research and Application*, Nueva York, Plenum, pp. 225-282.
- VICTORRI, B., 1997, "La polysémie: un artefact de la linguistique?", *Revue de sémantique et de pragmatique*, 2, pp. 41-62.
- VICTORRI, B., 1999, "Le sens grammatical", *Langages*, 136, París, Larousse, pp. 85-105.
- VICTORRI, B. y C. FUCHS, 1996, *La polysémie. Construction dynamique du sens*, París, Hermès.
- VINAY, J.-P. y J. DALBERNET, 1958, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, París, Didier.

CORPUS

- BORGES, J. L., 1990, *El libro de arena / Le livre de sable*, trad. Françoise Rosset, ed. bilingüe, París, Gallimard.
- CAMUS, A., 1957, *L'étranger*, París, Gallimard.
- CAMUS, A., 1949, *El extranjero*, trad. Bonifacio del Carril, Buenos Aires, Emecé.
- CORTÁZAR, J., 1970, *Las armas secretas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- CORTAZAR, J., 1963, *Les armes secrètes*, trad. Laure Guille-Bataillon, París, Gallimard.
- DE BEAUVOIR, S., 1967, *La femme rompue. L'âge de discrétion. Monologue*, París, Gallimard.
- DE BEAUVOIR S., 1974, *La mujer rota. La edad de la discreción. Monólogo*, trad. Dolores Sierra y Néstor Sánchez, Buenos Aires, Sudamericana.
- SABATO, E., 1973, *Sobre héroes y tumbas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- SABATO, E., 1996, *Héros et tombes*, trad. Jean-Jacques Villard, París, Du Seuil.
- SARTRE, J. P., 1964, *Les mots*, París, Gallimard.
- SARTRE, J. P., 1964, *Las Palabras*, trad. Manuel Lamana, Buenos Aires, Losada.

REFERENCIAS DE LAS CITAS LITERARIAS

- (1) SABATO, 1973: 33 > 1996: 37.
- (2) BEAUVOIR, 1967: 163 > 1974: 170.
- (3) CAMUS, 1957: 61 > 1949: 59.
- (4) SARTRE, 1964: 33 > 1964: 25.
- (5) BORGES, 1990: 158 > 1990: 159.
- (6) SABATO, 1973: 58 > 1996: 65.
- (7) BORGES, 1990: 156 > 1990: 157.
- (8) CORTAZAR, 1970: 136 > 1963: 268.
- (9) CORTAZAR, 1970: 181 > 1963: 311.

LA OPORTUNIDAD QUE BRINDA UNA CÁTEDRA DE LINGÜÍSTICA EN LOS PROFESORADOS DE LENGUAS EXTRANJERAS Y EN LOS TRADUCTORADOS

Patricia Jacob

IESLV Juan Ramón Fernández
Argentina
pjacobs@fibertel.com.ar

Carolina Fraga

IESLV Juan Ramón Fernández
Argentina
fragacar@yahoo.com.ar

Lo que se presenta a continuación es un proyecto de trabajo para la cátedra de lingüística de las carreras de Traductorado y Profesorado.

El tipo de trabajo que proponemos busca desarrollar en los estudiantes un espíritu inquisitivo acerca de los diferentes recursos lingüísticos con los que cada lengua expresa los mismos contenidos. Se espera que ayude a que los alumnos de ambas carreras puedan aplicar a su respectiva práctica profesional todos los conocimientos sobre lengua y gramática adquiridos hasta ese momento (Gramática inglesa 1 y 2, Estructuras comparadas y Análisis del Discurso, a las que se suman Gramática española 1 y 2 y los distintos niveles de teoría y práctica de la traducción para los alumnos del traductorado). Es por eso que este momento en los estudios del alumno representa una gran oportunidad para un trabajo de reflexión y evaluación de su propia práctica.

En el caso del traductorado se analizan textos en inglés y sus traducciones al español, hechas por hablantes nativos del español con un buen dominio del inglés, pero no por traductores profesionales. En el caso del profesorado se analizan textos escritos por no nativos aprendices del inglés, estudiantes intermedios o avanzados de inglés como segunda lengua.

METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO

Primera etapa: descripción de las diferencias

En una primera instancia se espera que los alumnos apliquen lo más rigurosamente posible las categorías descriptivas ya aprendidas a las diferencias que consignan el texto "fuente" y el texto "meta". Para los alumnos del traductorado las diferencias surgen de la comparación del texto original, en inglés, y su traducción al español, y para los alumnos del profesorado, surgen de la compa-

ración del texto escrito por el aprendiz de inglés como segunda lengua con el texto “corregido”, es decir, con el texto en inglés que un nativo consideraría aceptable.

Las diferencias entre el texto “fuente” y el texto “meta” pueden deberse, por ejemplo, a que haya un elemento presente en el original y no en la traducción o viceversa, a que el orden de palabras o la categoría de un determinado constituyente no sea la misma, a que un significado se exprese mediante un recurso lingüístico diferente en los dos textos (por ejemplo, léxico *versus* paráfrasis), etc.

Por razones de espacio, se presenta a continuación sólo un ejemplo de cambio en cada nivel de descripción y no se incluyen ejemplos de cambios en el discurso.

1. Análisis de la traducción

Es importante mencionar que en esta etapa del trabajo el alumno no emite ningún juicio sobre el cambio, sino que simplemente se remite a describir la manera en que se han usado los recursos en un texto y en el otro.

A continuación se presenta una cita de R. Coles que formó parte del trabajo en clase.

Abraham Lincoln did not go to Gettysburg having commissioned a poll to find out what would sell in Gettysburg. There were no people with percentages for him, cautioning him about this group or that group or what they found in exit polls a year earlier. When will we have the courage of Lincoln? (Robert Coles) (Texto fuente)

Abraham Lincoln no fue a Gettysburg sólo después de haber encargado una encuesta para averiguar qué vendría decir en Gettysburg. No había gente dándole porcentajes y advirtiéndole acerca de este grupo o de aquel grupo o contándole lo que habían descubierto en las encuestas de salida el año anterior. ¿Cuándo tendremos el coraje de Lincoln? (Texto meta)

1.1. Cambios en la sintaxis

(1)

having commissioned

→ sólo después de haber encargado

El traductor usa el infinitivo en lugar del participio, con lo que se ve obligado a agregar un complementante (Cf. *habiendo*, *haber). Elige *después de*, quizá para reforzar la idea de Aspecto perfectivo dado por la selección de *have* en el original.

1.2. Cambios en la morfología

(2)

what would sell

→ *qué convendría decir*

El traductor decide traducir el verbo modal en pasado, que expresa una posibilidad (la posibilidad de *selling*, es decir de contar con la aceptación de la audiencia) posterior a otro evento pasado (commission of a poll, en español, encargar una encuesta) por la morfología que marca el modo potencial en español, ya que éste puede expresar el mismo significado (pospretérito).

1.3. Cambios en las palabras (piezas léxicas)

(3)

what would sell

→ *qué convendría decir*

El traductor interpreta metafóricamente el verbo *sell* (*venderse* en español). Descarta el rasgo semántico de transacción comercial, que es definitorio, y conserva los rasgos asociados: la conveniencia de vender y el deseo de comprar. El contexto, que se refiere al famoso discurso de Gettysburg, determina la elección de *decir*.

2. Análisis de la “interlengua”

Los siguientes son algunos ejemplos tomados de las dos primeras oraciones de un ensayo sobre el poder de la publicidad, que formó parte del trabajo de clase.

If you really stop and think how advertising and propaganda affects your way of thinking you'll probably scare yourself. It's amazing how people's minds and feelings can be induced to do something. (Texto fuente)

If you really stop and think how advertising, and for that matter propaganda, affect your way of thinking, you'll probably be frightened. It's amazing how people's minds and feelings can be influenced to do something. (Texto corregido)

2.1. Cambios en la sintaxis

(4)

scare yourself

→ *be frightened*

El corrector cambia una construcción de verbo y pronombre reflexivo (*scare yourself*) por una voz pasiva: *be frightened*. El contexto muestra que el autor no trata de describir una situación en la que uno crearía intencionalmente estímulos para provocar una reacción en uno mismo (algo como “darse a si mismo un susto”) sino una reacción (miedo) que se experimenta ante determinado estímulo.

2.2. Cambios en la morfología

(5)

affects

→ *affect*

El corrector cambia la morfología verbal (tercera persona del singular) por plural para que concuerde con el sujeto.

2.3. Cambios en las piezas léxicas

(6)

induced to do something

→ *influenced*

El corrector cambia un verbo (*induced*) por otro (*influenced*), porque el sujeto (*people's minds and feelings*) no es compatible con el rol de Agente del complemento de *induced* (*to do something*).

Segunda etapa: análisis de los errores

En esta etapa lo que se espera de los alumnos de cada carrera es diferente. Dado que, en el caso de los textos con los que trabajan los alumnos del profesorado, el aprendiz que es autor del texto original tiene como objetivo aprender inglés, cada diferencia detectada en la etapa descriptiva necesariamente se considera un error. Esto no significa que, en la gran mayoría de los casos, estas diferencias sean elecciones azarosas o arbitrarias, sino que son sistemáticas y son producto de una generalización equivocada por parte del autor. De ahí su relevancia para la comprensión de la situación del aprendiz.

En cambio, en el caso de los alumnos del traductorado, dado que los autores de las traducciones con las que se trabaja son hablantes nativos, las diferencias detectadas sólo se consideran errores si el futuro traductor considera (y puede justificar) que hay opciones en la lengua meta que reflejen más fielmente el sentido del texto fuente.

En ambos casos, sin embargo, los posibles datos erróneos actúan como disparador de un proceso de reflexión acerca de los recursos de cada lengua.

3. Corrección de la traducción

Cabe aclarar que no se busca evaluar si, efectivamente, la corrección es justificada (dejamos eso a nuestros colegas de las cátedras de traducción) sino evaluar el uso que los futuros traductores hacen de sus conocimientos de las diferentes categorías descriptivas para respaldar su corrección.

3.1. Cambios en la sintaxis

(9)

dándole porcentajes y advirtiéndole o contándole

→ gente que le diera porcentajes y le advirtiera o que le contara

El corrector reemplaza las cláusulas no finitas de gerundio por cláusulas finitas. Aclara que, dada la complejidad de su uso, prefiere la “seguridad” de la cláusula finita.

3.2. Cambios en las piezas léxicas

(10)

encuestas de salida

→ encuestas a boca de urna

El corrector selecciona una traducción del modificador *exit* en función del núcleo al que modifica, *polls*.

4. Hipótesis acerca del origen de los errores

¿Puede el profesor, a partir de la descripción de la regla errónea que aplica el aprendiz, intentar comprender qué puede haberlo hecho formularla? Sólo puede, en realidad, plantearse hipótesis, pero de su acierto dependerá que su corrección sea esclarecedora o meramente prescriptiva.

4.1. Hipótesis acerca de la sintaxis de la “interlengua”

(11)

you'll probably scare yourself

Es posible aprovechar la ventaja de enseñar inglés a una población que está compuesta en su gran mayoría por nativos del español, y de que el profesor también sea hablante del español, para detectar errores de transferencia. Este parece ser el caso de la combinación de verbo y reflexivo con interpretación pasiva (como el *SE* en español, que puede ser reflexivo o marca de pasividad).

4.2. Hipótesis acerca de errores en la morfología

(12)

advertising and propaganda influences

El corrector aventura dos posibles hipótesis para este error que sólo podrán ser confirmadas con más datos de la misma “interlengua”: o bien es producto de la

distracción, o es el resultado de traducir *how* como “la manera (en que)” y establecer la concordancia con este sustantivo implícito.

4.3. Hipótesis acerca del léxico de la “interlengua”

(13)

be induced to do something

Posiblemente el hecho de que, en las construcciones de genitivo en inglés, el posesivo anteceda al núcleo hace que el autor los confunda y selecciona equivocadamente el complemento de *induce -to do something-* en función del modificador *people* y no del núcleo del sujeto *-minds and feelings*.

CONCLUSIÓN

Lo anterior es sólo un esbozo del tipo de trabajo que proponemos. Si bien nuestro objetivo es que los alumnos puedan encontrar en lo que han estudiado anteriormente respuestas a las intuiciones que tienen respecto de los textos, creemos que las preguntas que se planteen sobre la forma en la que el significado se codifica en las diferentes lenguas son tan importantes como las posibles respuestas. Esperamos despertar en los futuros traductores y profesores un espíritu inquisitivo respecto de las lenguas.

BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA

- CAMPAGNOLI, L., E. GANAZZOLI, L. GONZÁLEZ, C. FRAGA, S. IUMMATO, P. JACOB, C. PFISTER y M. VALERGA, 2003, *Criterios generales para el análisis del error. Descripción de errores sintácticos y léxicos e hipótesis sobre su origen*, Proyecto de investigación, IESLV Juan Ramón Fernández.
- SELINKER, L., 1972, “Interlanguage”, *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-231.
www.wisdomquotes.com

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- CHOMSKY, N., 1995, *The Minimalist Program*, Cambridge, MIT.
- JACKENDOFF, R., 1997, *The Architecture of the Language Faculty*, Cambridge, MIT.
- OUHALLA, J. (1991). *Functional Categories and Parametric Variation*, Londres / Nueva York, Routledge.
- RADFORD, A., 1997, *Syntax: A Minimalist Introduction*, Cambridge, Cambridge University.
- RADFORD, A., 2004, *English Syntax: An Introduction*, Cambridge, Cambridge University.
- WEISLER, S. y S. MILEKIC, 2000, *Theory of Language*, Cambridge, MIT.

ENSEÑAR LENGUAS EXTRANJERAS EL LIBRO DE TEXTO: ENTRE FALENCIAS Y VIRTUDES

Estela Klett

Universidad de Buenos Aires
IESLV Juan Ramón Fernández
Argentina
eklett@filo.uba.ar

*Libro: del latín “liber”: parte viva de la corteza
del árbol (sobre la cual se escribía).*

1. INTRODUCCIÓN

Muchos de los principios de la escuela moderna surgen de los planteos efectuados por Comenio, hace unos cuatrocientos años, en su célebre *Didáctica Magna*. En dicha obra el autor postuló, entre otras cosas, la necesidad del libro de texto, es decir, “un libro que combine lecturas adaptadas a la edad con imágenes y ejercicios”. A pesar de los importantes cambios que se han producido en educación, consideramos de gran interés la preocupación del pedagogo checo que buscaba reemplazar parte de las clases “totalmente habladas” de su época por el uso del texto, en vistas a lograr una mayor sistematización y homogeneidad de la enseñanza, (Comenio, 1986: 185-186). En este trabajo efectuaremos un análisis del libro de texto de lengua extranjera (LE) para destacar falencias y virtudes. El balance permitirá despejar aspectos de la antinomia planteada en nuestro título.

2. EL LIBRO DE TEXTO DE LE: CARACTERÍSTICAS

Al enseñar una LE, la mayoría de los docentes utilizan libros de texto en los cuales el saber primario o “erudito”, en términos de Chevallard (1991: 41), ha sido adaptado por los autores en función de los destinatarios y del contexto histórico-social. Para nosotros, los libros de enseñanza son *textos particulares* que forman parte de un conjunto metodológico con material de audio y video, cuadernillo de ejercicios, fichas, programas multimedia a distancia, guía del profesor, entre otros. Son particulares en la medida en que siguen lineamientos teórico-metodológicos y están condicionados por variables interdependientes. Mencionaremos las más relevantes.

En primer lugar, consideramos al *autor y editor*, impregnados por sus experiencias, investigaciones y su propio universo de creencias. Luego, se ubica el *destinatario*. En el caso de las producciones europeas, las más difundidas en nuestro país, por razones comerciales, las mismas están orientadas a un público

universal. Otra variable es el *contenido*, es decir aquello sobre lo cual se basa el texto (episodios de una historia secuenciada, unidades independientes, etc.). En cuarto lugar, consideramos la *intención* perseguida o ¿para qué se creó tal texto?, para transmitir fundamentalmente aspectos de la lengua o acaso mostrar la civilización de un país en especial o más bien, de manera amplia, la cultura francófona, lusófona, anglófona, etc. Finalmente, hay que tener en cuenta los aspectos metodológicos, vale decir la *manera* de llevar a cabo los objetivos a través de las actividades propuestas.

Ahora bien, cada una de las variables observadas puede a su vez ser desglosada en otras. Si nos detenemos por ejemplo en el contenido veremos que cada autor mezclará en el texto aspectos formales, lingüísticos, funcionales e interculturales según criterios propios de elección, pudiendo reducir, enfatizar o suprimir algunos de ellos. La combinación cuidada de dichos aspectos y la concatenación lógica conforme a los principios teóricos que guían al autor otorgarán coherencia al conjunto metodológico. “Un método es un objeto similar a un móvil de Calder, compuesto por elementos que vienen de horizontes diversos pero que deben, en última instancia, formar un todo armónico, en equilibrio y listo para funcionar”¹ señala (Capelle, 1997: 29). Como se puede observar el libro de LE constituye un objeto complejo que exige una mirada atenta a sus múltiples facetas. Para el docente, la elección es compleja. ¿El libro y el material complementario, se adaptan al público que lo va a usar? ¿Se inscriben en la corriente teórica a la que adhiere el profesor? ¿Las actividades propuestas guardan coherencia con la concepción del lenguaje y del aprendizaje invocada en el prólogo? ¿Qué vinculaciones se pueden establecer con los lineamientos curriculares vigentes? Evocamos solo algunos de los interrogantes que pueden orientar la mirada a la hora de elegir un libro.

2. EL CAMPO DE LAS FALENCIAS

En los 70 el libro de texto recibió críticas de envergadura sobre todo en Francia donde un pedagogo de renombre auguraba su muerte. “Si queremos que la enseñanza de las lenguas sobreviva, en el 2000, en las escuelas, hay que desembarazarse de los libros de texto, viejo y nuevos...” (Debyser, 1973: 63). Instaba a los docentes a reemplazar los textos donde se fomentaba un aprendizaje basado en la manipulación de aspectos formales del lenguaje por el uso simulaciones. Éstas se concebían como “[...] la reproducción de situaciones en las cuales se encontrará realmente el sujeto al terminar su formación y en las que utilizará la competencia y el *savoir-faire* que procura adquirir” (Debyser, 1973: 67). Otros proponían técnicas revolucionarias de tipo humanista como la Sugestopedia (Saferis, 1978), la “Total Physical Response” (Asher, 1965, 1977) o el “Counseling-Learning” (Curran, 1976) basadas en el protagonismo del sujeto y alejadas

¹ Las traducciones de los textos extranjeros son propias.

del uso del libro de texto. Estas orientaciones resultan comprensibles a la luz del contexto histórico-social y didáctico del momento. El enfoque comunicativo estaba recién en gestación y se trataba de salir del corsé impuesto por el método audio-visual. La rigidez metodológica de la época, la limitación estricta de los contenidos y la estereotipia de los intercambios discursivos en los diálogos imponían un cambio.

Sin embargo, ni los enfoques de tipo humanista ni la propuesta de Debyser tuvieron la adhesión esperada. Así, en el campo editorial se continuó produciendo libros de texto para todos los niveles y públicos. El cambio sustancial de la década de los 70 fue la incorporación en los conjuntos metodológicos de rico material auténtico sonoro y escrito. Antes de que esto se viera plasmado en los libros, algunos docentes, ansiosos de libertad, se volcaron a compilar materiales auténticos para sus clases y salir de ese modo del surco impuesto por una metodología estricta. Hace 30 años, una de las dificultades mayores era el acceso a las fuentes. Superado este escollo, venía la ardua tarea de concatenar los textos obtenidos en una progresión coherente y preparar tanto las actividades como las evaluaciones. Realizar esta cadena de trabajos en soledad resultaba titánico. De algún modo, estas reflexiones cabría aplicarlas a quienes recurren hoy, en forma casi compulsiva, a los recursos de la red donde quizás lo más difícil es “filtrar” el caudal casi infinito de información como lo denunciara recientemente Eco (2006) y, sobre todo, valorar su confiabilidad. “Un exceso de información puede ser tan peligroso como una carencia” sentencia el autor italiano.

Muchos docentes atacan el carácter estático del libro y algunas imperfecciones que de allí derivan. Por ejemplo, el libro posee una vida limitada y en poco tiempo sus contenidos pueden perder actualidad y pertinencia lo que plantea “el problema de su funcionalidad didáctico-pedagógica” (Vargas, 2006: 23). Los conceptos de Vez (1999: 70) se encuadran también en un campo crítico. Según este autor, los profesores de lenguas mantienen “una vinculación de amor-odio” con los textos. Los emplean a veces poco “debido a la falta de ajuste a las respectivas realidades de sus aulas”. O sea que un aspecto negativo de los conjuntos metodológicos es la falta de adecuación a las necesidades de los grupos. Como sabemos la mayoría de los textos de LE vienen de los países centrales cuyas lenguas se enseñan en el nuestro y tienen una clara vocación universalista.² Cabe preguntarse por qué los docentes en equipo junto a las asociaciones profesionales y a los investigadores no generamos el material didáctico que nuestros alumnos requieren y adoptamos casi sin excepción las producciones foráneas.

² Es conocido que muchos editores recomiendan a los autores de textos no incluir temas de género, política, religión e incluso no mencionar ciertas comidas que podrían molestar en algunas culturas (el caso del cerdo, por ejemplo).

3. EL CAMPO DE LAS VIRTUDES

La relación de los usuarios con los textos tiene una fuerte impronta cultural. Así, en sociedades como la china, el libro es el símbolo del saber, “el que transmite el conocimiento a través del docente que está a su servicio, cual vector transparente: la enseñanza-aprendizaje no puede existir sin manual” (Cortier, 2005: 481). En nuestro país no se asigna a los textos ese valor absoluto. Sin embargo compartimos las ideas de Vargas (2006: 15). Éste, al evocar las imágenes que los docentes tienen de los textos se remite a Plane quien dice: “El libro de texto, certifica, con la misma infalibilidad que se le otorga a los diccionarios”.

Hecha la salvedad de que todo material didáctico debe ser observado críticamente para buscar su coherencia y adaptabilidad a las necesidades de los alumnos, deseamos enumerar virtudes del libro de texto. No es un objeto mágico capaz de solucionar todos los problemas del aula sino una valiosa ayuda. En primer lugar, se presenta como un “prêt-à-porter”, es decir, un conjunto sistémico listo para funcionar. Es un elemento de fusión del grupo pues en él se concentra la atención durante el período que dura su utilización. Permite seguir un ordenamiento y una progresión explicitados por los autores y a la que todos pueden entonces remitirse. “Por su fácil manejo, la comodidad y la rapidez para la consulta sigue siendo, para la lectura, una herramienta única e irremplazable” señala Piccardo (2005: 456).

Por otra parte, todos los conjuntos metodológicos poseen diálogos que constituyen importantes modelos discursivos para los aprendientes, sobre todo principiantes. Estos intercambios dialogales se pueden clasificar dentro de lo que Cordier-Gauthier (2002: 29) llama los textos “ejemplificadores” o sea que “ejemplifican la lengua a enseñar-aprender y la presentan de manera global y no analítica”. Sabido es que la comprensión aural resulta de difícil acceso para el aprendiente por el carácter “ansiógeno”³ inherente a la escucha en LE. La cadena sonora no puede detenerse y no hay vuelta atrás como en la comprensión escrita. Se necesitan entonces diálogos bien grabados, claros, no muy extensos y de dificultad creciente para que los aprendientes puedan comprenderlos e internalizarlos. Va de suyo que nos referimos a intercambios realistas que reflejen tanto las reglas de la interacción como los contenidos socioculturales de una comunidad determinada. “Los diálogos excitan, animan y mantiene la atención” (Comenio, 1986: 186). Felizmente, los libros de texto suelen tener una buena provisión de este material.

4. CONCLUSIÓN

Los materiales didácticos organizados en conjuntos metodológicos destinados a la enseñanza-aprendizaje de LE no están en peligro de extinción. Excesivamente maquillados a veces, demasiado raquíticos en sus contenidos, otras, o renova-

³ Que produce ansiedad.

dos con equilibrio, lo que ha cambiado es la función que cumplen. Antes eran un camino que se transitaba a una marcha cadenciosa, sin tomar atajos, sin desvíos, cumpliendo todas y cada una de las etapas previstas. Ahora son el punto de partida de una senda en la que cada uno hará los altos deseados, fijando el ritmo del andar, negociando como salir de los escollos, permitiéndose entradas ocasionales en el mundo numérico-virtual y mediático si los itinerarios previstos de partida fueran insuficientes.

Según la adhesión que el texto suscite los docentes se situarán en una escala que comprende desde los militantes ortodoxos, fanáticos e incondicionales del libro, hasta los creativos más extremos, eternos conquistadores de aquello que puede enriquecer su clase. Así, lo relevante es tener una mirada crítica del libro y efectuar un uso flexible del mismo para poder organizar los elementos básicos prescritos por el currículo en cuanto a objetivos, tipos de contenido y formas de evaluación. El texto inerte, opaco cobra vida en mano de los actores. Existe una transposición del conocimiento efectuada por el autor pero son los docentes críticos y los aprendientes curiosos quienes reconfiguran el saber y hacen correr la sabia que mantiene viva la corteza como reza en nuestro epígrafe.

BIBLIOGRAFÍA

- ASHER, J. J., 1965, "The strategy of total physical response: an application to learning Russian", *IRAL*, 3.
- ASHER, J., 1977, *Learning Another Language Through Actions: the Complete Teacher's Guidebook*, Los Gatos, Sky.
- CAPELLE, G., 1997, "Discours sur les méthodes", *Le Français dans le Monde*, 286, janvier, Paris, pp. 25-29.
- CORDIER-GAUTHIER, C., 2002, "Les éléments constitutifs du discours du manuel", *Études de Linguistique Appliquée*, 125, pp. 25-36.
- CORTIER, C., 2005, "Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage: contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures", *Études de Linguistique Appliquée*, 140, pp. 475-489.
- CURRAN, C., 1976, "Counseling-Learning in Second Languages", *Apple River*, III, Apple River.
- COMENIO, J., [1635] 1986, *Didáctica Magna*. Madrid, Akal.
- CHEVALLARD, Y., 1991, *La transposition didactique*, Paris, La presse sauvage.
- DEBYSER, F., 1973, "La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique", *Le Français dans le Monde*, 100, pp. 63-68.
- ECO, U., 2006, "Internet dificulta el saber histórico", *Clarín*, 25-10-2006.
- PICCARDO, E. (2005): "Le manuel est mort, vive le manuel!: plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage", *Études de Linguistique Appliquée*, 140, pp. 443-458.
- SAFERIS, F., 1978, *Une révolution dans l'art d'apprendre*, Paris, Robert Laffont.
- VARGAS, C., 2006, "Les manuels scolaires: imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingents", en M. LEBRUN (dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*, Québec, Université du Québec, pp. 13-35.
- VEZ, J. M., 1999, "Materiales curriculares en la Enseñanza de lenguas extranjeras. Estudio de caso", *Lenguaje y textos*, 13, pp. 67-92.

EL TRATAMIENTO DEL VOCABULARIO EN EL MATERIAL DIDÁCTICO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Terumi Koto Bonnet Villalba

Universidade Federal do Paraná, UFPR
Brasil
terumikoto@ufpr.br

Nylcéa Thereza Siqueira Pedra

Universidade Federal do Paraná, UFPR
Brasil
npedra@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Se sabe que desde los 80, cuando el abordaje comunicativo en la enseñanza de lengua extranjera se consagró como una renovación metodológica, el vocabulario no mereció inicialmente la debida atención, siendo muchas veces incluso visto negativamente como listado de palabras o asociado al método de gramática y traducción. Algunos lingüistas, como Meara (1996), apuntaron la incongruencia de una metodología dicha comunicativa que no priorizaba el conocimiento lexical: otros reforzaron la necesidad de ese tipo de conocimiento en la adquisición de lengua extranjera afirmando que no es la sintaxis o la morfología que impiden la comunicación, sino el léxico (Meara, 1996; Laufer, 1997; Sokmen, 1997). Hoy, ésta es un área considerada tan importante que M. Lewis (1997) postula por un enfoque lexical en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Pese al actual avance de los estudios léxicos, que apuntan hacia la necesidad de una revisión en lo que se refiere a la adquisición lexical, muchos materiales didácticos de español de enfoque comunicativo no parecen seguir sus resultados: normalmente en ellos sigue existiendo el trato tradicional en forma de listado de palabras, además del vocabulario temático que es introducido en cada unidad. Si consideramos las diversas dimensiones del conocimiento lexical postuladas por Jiang en 2001 (conocimiento de su forma, de su morfología, de su sintaxis y de su significado), eso no es suficiente.

EL ANÁLISIS

Como muestra de análisis, en este estudio hemos examinado el libro 'Avance' (SGEL, 2001), escogido por seguir la metodología comunicativa y por su recién

te comercialización en Brasil. Para abarcar también las expresiones idiomáticas que aquí son incluidas, hemos adoptado el término “unidad léxica” entendido como “la unión de un significado estable y una forma bien definida” (Bogaards, 2000: 492), lo que permite reunir diferentes significados compartiendo la misma forma, como en “hostia” (“comunión con Cristo” y “agresión”), o categorizar como tales expresiones idiomáticas como “echar de menos”. De ese modo, coincidimos con el autor cuando afirma que se espera que los alumnos de L2 aprendan unidades léxicas y no solamente “palabras”.

AVANCE (C. MORENO, V. MORENO Y P. ZURITA, 2001)

Este libro didáctico está basado en una metodología ecléctica, es decir, las autoras afirman que aprovechan todo lo que es positivo en cada enfoque, sin precisar qué entienden por “positivo”. Presentan como objetivo una integración completa entre la civilización y la cultura hispánica. Además, declaran que el material fue testado en clases de español para alumnos de diferentes nacionalidades y edades. Explicitan que consideraron los siguientes principios:

- Principio de “Perogrullo”, es decir, los iniciantes están en el nivel básico en relación a la lengua española, pero no son tontos.

- Principio de desempeño en español: el objetivo del curso es que los alumnos puedan comunicarse en español sin descuidar el conocimiento de la gramática. Afirman que los mismos alumnos piden ejercicios de fijación de gramática y vocabulario. En consecuencia, hacen distinción entre las actividades volcadas para corrección y las destinadas a la fluidez, que serían complementarias.

- Principio de heterogeneidad, o sea, entienden que hay diversas necesidades, varios métodos de aprendizaje, diferentes cargas horarias. Ante esa realidad, las autoras organizan cada unidad didáctica con muchos materiales para que el profesor pueda seleccionar y adecuarlos a las especificidades de cada grupo.

- Principio de flexibilidad en el material visual, o sea, puede ser usado y repasado a lo largo del curso de acuerdo con el desarrollo del alumno, lo que le permitirá verificar el propio desarrollo.

Para seguir estos principios, el libro está estructurado en doce unidades, con tres de repaso, divididas en varias secciones: a) el pretexto, con un soporte gráfico, sirve para introducir el tema y el tópico gramatical; b) contenidos gramaticales con esquemas objetivos y ejercicios variados de aplicación de corte estructuralista, con los cuales se pretende que el alumno comience a preguntar y contestar desde el inicio del curso; c) el vocabulario, subdividido en presentación (listado de palabras) y aplicación (ejercicios estructuralistas); d) actividades, donde el alumno debe solucionar ejercicios y actividades comunicativas; e) la

práctica auditiva, dedicada a la comprensión oral; f) lectura, volcada a la comprensión lectora; g) escritura, orientada para producción escrita de pequeños textos; y, por último, un pequeño recuadro de alguna dificultad sintáctica específica de cada unidad.

Si seguimos los criterios de Gairns; Redman (1988), podemos decir en primer lugar que no existe ninguna orientación al profesor en lo que se refiere al léxico, lo que sugiere que éste no es la principal intención de las autoras, aunque luego propongan ejercicios de ampliación del vocabulario en contextos comunicativos simulados. Sin embargo, según los especialistas, esto no sería suficiente, pues la adquisición lexical se da de forma cumulativa, lo que exige una revisión sistemática en forma de actividades, las cuales pueden/deben extrapolar las tareas en clase.

Aunque no lo sea explícitamente, en las secciones de comprensión y producción textual existe el cuidado de orientar al alumnado hacia el uso de diccionarios, lo que se puede considerar como una estrategia productiva. Sin embargo, fallan cuando dan énfasis al sistema de la lengua, lo que se percibe al final de cada lección donde bajo la llamada "Eso no se dice" aparecen advertencias sobre algunas incorrecciones gramaticales previsibles. *Se trata de una prevención hasta cierto punto inocua, puesto que los aprendices de diferentes nacionalidades van a afrontar las dificultades propias de su lengua materna, que revela la noción, hoy superada, de que el alumno aprende por imitación y por el contraste entre las lenguas.*

En los niveles básico-intermedio e intermedio-avanzado, se observa un mayor cuidado con el vocabulario que en el nivel anterior, con ejercicios de repaso y refuerzo, ampliándolo de forma contextualizada. El foco en el léxico también trasparece en las propuestas de investigación en diccionarios para desarrollar actividades comunicativas. Las autoras incluyen fragmentos de textos auténticos, con indicación de actividades apropiadas, así como establecen de forma más clara la relación entre la cultura y la lengua, lo que promueve la ampliación de vocabulario por parte del alumno. Asimismo, existe una sección específicamente dedicada al vocabulario y a la gramática, y se nota mayor complejidad en la exigencia de producción oral y escrita.

Pero desde el punto de vista del hablante brasileño aprendiz de español, el libro apenas presenta avance, ya que las expresiones idiomáticas y las variantes hispanoamericanas siguen siendo consideradas como elemento exótico y, sobre todo, el método de mezclar lo bueno de varias metodologías impide discernir el verdadero papel del léxico cuando están implicadas dos lenguas lingüísticamente próximas.

CONSIDERACIONES FINALES

Tras el análisis, se constata que en el enfoque ecléctico asumido por las autoras permanece la preocupación por el sistema lingüístico, lo cual implica restricció-

nes en la adquisición del vocabulario y, en nuestro caso, conlleva la dificultad de superar el “portuñol” en su versión negativa de interlengua fosilizada, y el no aprovechamiento de oportunidades para transformar lo aprendido en verdadera herramienta de comunicación y cultura. En otras palabras: en una encuesta hecha en 2002 por Villalba, se constató que una de las características del aprendiz brasileño de español es la desaceleración en el proceso de adquisición léxica en la fase intermedia, lo que se refleja en el empobrecimiento de vocabulario en el nivel avanzado. De ese modo, los alumnos que deberían hacer uso más intensivo y sistemático de sinónimos parecen estar atados al vocabulario básico aprendido en el inicio del curso, incapaces, por ejemplo, de utilizar expresiones como “hacerse”, “volverse”, “convertirse”, etc., en lugar de “quedarse”, en situaciones de comunicación espontáneas.

Por último, deseamos hacer hincapié en la importancia del conocimiento lexical cuando se aprende una lengua extranjera, aun cuando se trate de una lengua vista como muy semejante a la materna, para evitar no sólo problemas de pobreza lexical o fosilización prematura, sino también huecos en la propia competencia comunicativa, que es el objetivo común de la enseñanza de lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOGAARDS, P., 2000, “Testing L2 vocabulary knowledge at a high level: the case of the Euralex French Tests”, *Applied Linguistics*, 21 (4), pp. 490-516.
- CORDER, P., 1991, “La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda”, en J. LICERAS, *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.
- GAIRNS, R. y S. REDMAN, 1988, *Working with Words*, Cambridge, CUP.
- JIANG, N., 2000, “Lexical representation and development in a second language”, *Applied Linguistics*, 21 (1), pp. 47-77.
- LAUFER, B., 1998, “The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different?”, *Applied Linguistics* 19 (2), pp. 255-271.
- LAUFER, B., 1997, “The lexical plight in second language reading: words you don’t know, words you think you know, and words you can’t guess”, en J. COADY y T. HUCKIN (ed.), *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge, CUP.
- MEARA, P., 1996, “The dimensions of lexical competence”, *SLA*, Cambridge, CUP.
- MEARA, P., http://www.jalt_publications.org/ilt/files/95/feb/meara.html. Actualizado en 2001.
- MORENO, C.; V. MORENO y P. ZURITA, 2001, *Avance*, Madrid, SGEL.
- NATION, P., 1990, *Teaching and Learning Vocabulary*, Nueva York, Newbury House.
- SOKMEN, A., 1997, “Current trends in teaching second language vocabulary”, en N. SCHMITT y M. MCCARTHY, *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, CUP.
- VILLALBA, T. K. B., 2002, “Pepe vio que no tiene jeito, su mujer es así mismo: as delicadas relações lexicais entre a L1 e a L2 na aquisição de espanhol por universitários brasileiros”, Tesis de doctorado (inédito), Porto Alegre, UFRGS.

LA LENGUA EXTRANJERA COMO ASOCIACIÓN EN LA INCLUSIÓN SOCIAL

Maria José Laiño

lainoreales@yahoo.com.br

Camila Teixeira Saldanha

camilatsaldanha@yahoo.com.br

Alumnas de Español VI, Prof. Maria José Damiani Costa
Carrera de Letras y Literatura Españolas, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC
Brasil

El presente artículo tiene el objetivo de presentar el proyecto INCLUIR, de extensión, que surgió de una asociación del NUSPPLE –Núcleo de Suporte Pedagógico para Professores de Língua Estrangeira– de la Universidade Federal de Santa Catarina con la Casa São José, en el barrio Serrinha, en Florianópolis/SC, Brasil. El público meta del proyecto son niños de 6 a 10 años, atendidos por la Casa.

Si se considera como importante la convivencia de una lengua extranjera (LE) por parte de niños en proceso de alfabetización y semialfabetizados y se tiene en cuenta que es en esa fase de la educación cuando ocurre el desarrollo integral de la infancia, en sus aspectos físico, psicológico, intelectual y social, creemos que es pertinente proporcionar a los niños de la comunidad de Serrinha una vivencia y aproximación a la lengua española. No solo por estar en la primera infancia de enseñanza/aprendizaje sino por tratarse de una comunidad carente de la ciudad, donde casi el 100% de sus alumnos son, en cierta forma, excluidos socialmente, justamente por no tener acceso a los medios de información, a la debida educación y a una vida cultural más amplia.

Cuando discutimos sobre la enseñanza de LE, inevitablemente, reflexionamos sobre qué es el lenguaje y su papel en la constitución del sujeto y del conocimiento.

Como menciona J. Meurer (1997), entre los estudiosos de la comunicación, el lenguaje, además de su configuración lingüística, está concebido como una forma de conocimiento –dimensión psicológica– y como instrumento de acción social –dimensión social– pues por medio del lenguaje los individuos interactúan e internalizan los roles sociales.

Vygotsky (1993), uno de los defensores de esta concepción, destacó el origen social del lenguaje y del pensamiento, considerando al desarrollo cognitivo como un proceso definido por la cultura en la cual el individuo está inserto.

Otra consideración importante, defendida por Bakhtin (2004:41), es que “la palabra penetra literalmente en todas las relaciones entre individuos” y complementa esta afirmación al mencionar 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 citados, el discurso de cada individuo se construye y se desarrolla con interacción social a partir de situaciones significativas con los enunciados individuales ajenos. En otras palabras, la construcción de nuestro modo de expresión no depende solamente de nosotros mismos sino, también, de la multiplicidad de voces existentes en los conceptos y discursos que constituyen e integran nuestra sociedad.

Partimos del presupuesto de que el lenguaje es uno de los más útiles instrumentos que tenemos como seres humanos y que a través de él transmitimos a los otros nuestros conocimientos, intercambiamos informaciones, organizamos pensamientos, es decir, a partir de él nos relacionamos socialmente. De ahí que, entonces, la enseñanza de una LE venga a ampliar nuestras relaciones sociales y, automáticamente, a (re) construir los sujetos.

Al conocer otra lengua además de la nuestra y saber un poco de la realidad de otros países y culturas, tendremos, consecuentemente, más oportunidades de idealizar nuevos proyectos de vida y abrir así amplios horizontes. Teniendo en vista lo mencionado, resaltamos la importancia de estar en contacto con una LE ya que esta nos puede proporcionar una mayor oferta de acceso a nuevos medios de conocimiento, refinamiento de nuestro discurso, conocimiento de otras formas de vivir y la apertura de innumerables puertas, tanto para nuestro desarrollo profesional como personal.

El individuo que tiene acceso a tal conocimiento verá enriquecida su personalidad y ampliada su capacidad intelectual así como su sociabilidad y sensibilidad. La LE actúa de forma liberadora y su conocimiento, hoy, 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, no solo para los alumnos en la fase escolar sino para los individuos en general, proporcionando la inclusión social.

La enseñanza de una LE, al contrario de lo que se piensa, no es territorio neutro del saber. Representa en cambio un campo bastante productivo, contribuye para un proceso educacional como un todo y va más allá de una mera adquisición de un conjunto de habilidades lingüísticas.

La LE es una posibilidad de aumentar la autopercepción como ser humano y como ciudadano. Es, también, un área que permitirá al alumno de las clases menos favorecidas el acceso a otras culturas, una apertura importante para acceder al conocimiento universal acumulado por la humanidad. A través del habla, del conocimiento y de la interacción con esta LE es que las clases más populares tendrán la

oportunidad de un intercambio cultural, una ampliación hacia las más variadas posibilidades de expresión y comunicación, justamente, una puerta abierta para otros contextos.

Dado que el conocimiento de una LE ofrece al individuo la oportunidad de apropiación de los conocimientos de otra lengua, colabora para que comprenda mejor la suya e interactúe con su medio, planeamos algunas actividades de carácter lúdico para motivarlos con relación al conocimiento de esa lengua extranjera. Los instrumentos que fueron utilizados para la búsqueda de esta motivación se presentaron a través de variadas actividades tales como: el *memotest*, dominó, teatro de sombras, teatro, bingo, pintura, etc.

Todo ese proceso metodológico tuvo, como telón de fondo, algunos clásicos de la literatura infantil como "Caperucita Roja", "Los tres chanchitos" y "El patito feo". En un principio, el proyecto tenía como objetivo trabajar solamente con la lectura de esas obras, sin embargo, después del primer encuentro, se percibió la ausencia de la cultura de lectura de aquella comunidad y, así, tuvimos que reformular la metodología pasando a trabajar de una forma que despertara sus intereses.

Sabiendo que lo lúdico es una "herramienta ideal del aprendizaje en la medida en que se propone estímulo al interés del alumno, desarrolla niveles diferentes de su experiencia personal y social, lo ayuda a construir sus nuevos descubrimientos, desarrolla y enriquece su personalidad y simboliza un instrumento pedagógico que lleva al profesor a la condición de conductor, estimulador y *evaluador* del aprendizaje" (Antunes, 2000) y que las actividades lúdicas representan un proceso natural del niño, es decir, algo intrínseco a su desarrollo, buscamos trabajar, entonces, los mismos clásicos infantiles utilizando juegos y dinámicas.

Desde la óptica de los estudios de Piaget, se puede observar que los juegos no funcionan solo como una opción de entretenimiento o una forma de que el niño libere sus energías sino que son medios que colaboran y promueven su crecimiento intelectual y la formación del carácter. Para tornar posible la realización de este proyecto, construimos alternativas que pudiesen aproximar concretamente nuestro público meta a ese nuevo campo de conocimiento que es el aprendizaje de una LE ya que en la educación, de manera general, lo lúdico viene siendo bastante utilizado como un agente facilitador en la enseñanza/aprendizaje principalmente en clases de lengua extranjera pues el juego funciona como una vía de aproximación e interacción del individuo y el objeto de aprendizaje.

Bajo el mismo foco, vale resaltar que lo que caracteriza al "ser lúdico" es el placer y la espontaneidad. Placentero porque carga consigo un clima de desconstrucción y, consecuentemente, crea una atmósfera eufórica y envolvente. "En virtud de esta atmósfera de placer dentro de la cual se desarrolla, la ludicidad es portadora de un interés intrínseco, canalizando las energías en el sentido de un esfuerzo total para la consecución de su objetivo" (Teixeira, 1995 en Nunes, 2004).

Nuestras actividades fueron distribuidas en doce encuentros, una hora por semana, los viernes, de agosto hasta diciembre/06. Una de esas actividades que se desarrolló en el cuarto encuentro fue el memotest, confeccionado por los actantes del proyecto. La dinámica fue dividida en cuatro partes, con una infinidad de condimentos, verduras, frutas y comestibles en general que hacían alusión a la historia de "Caperucita Roja", con la intención de investigar qué tipos de alimentos la niña podría llevar en su canasta a la casa de su abuelita.

Concluimos que dividiendo el grupo de esta forma fue mejor alcanzado el objetivo de este encuentro, que era introducir el español a partir del memotest. Se notó un retorno de nuestro público meta ya que trabajaron de manera tranquila y divertida. Al final de la actividad algunos niños arriesgaron algunas palabras que aprendieron y demostraron bastante entusiasmo y quedaron extremadamente seducidos con la actividad. Se observó que estaban aprendiendo jugando, pues era en el momento del juego y del divertimento en donde ellos tuvieron contacto con otra lengua. Ahora ellos pueden no tener consciencia de cuán importante es eso, pero en el futuro podrá marcar una diferencia considerable.

Teniendo en vista lo expuesto, tenemos como objetivo aproximar a estos niños a una vivencia que les permita establecer una relación con la lengua extranjera desde esa "primera infancia". La lengua extranjera se vuelve válida en el perfeccionamiento conceptual del niño al exponerlo a otras visiones del mundo y a otros modos de vivir la vida social y le otorga la posibilidad de reconocer otras experiencias humanas diferentes de la suya como legítimas, formando así, ciudadanos con mayores posibilidades de comunicación, tornándolos individuos más libres y más instruidos para que tomen sus propias decisiones.

REFERENCIAS

- ANTUNES, Celso, 2000, "O Jogo e o Brinquedo na Escola", en Santa Marli Pires dos Santos (org.), *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*, Petrópolis, Vozes.
- BAKHTIN, Mikhail, 2004, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, San Pablo, Hucitec.
- MEURER, J. L., 1997, "Relações oracionais e estrutura básica de texto: situação-avaliação" en J. L. MEURER y D. MOTTA-ROTH (org.), *Parâmetros de Textualização*, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria.
- NUNES, Ana R. S. Carolino de Abreu, 2004, "O lúdico na aquisição da segunda língua" en http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm [consulta 05.10.04]
- VYGOTSKY, L. S., 1993, *Pensamento e Linguagem*, San Pablo, Martins Fontes.

A PROPÓSITO DE LA LECTURA, SU ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE Y EL DESCUBRIMIENTO DEL “LUGAR” DE SUS SIGNIFICADOS

Alejandro G. Leanza

aleanza65@gmail.com

Alumno de Gramática de la Lengua Portuguesa II, Prof. Olga Rosemberg
Profesorado en Portugués, IESLV Juan Ramón Fernández
Argentina

El reconocimiento de oraciones coordinadas y subordinadas, su análisis sintáctico y la relación de tales estructuras gramaticales con la construcción de sentidos a nivel textual fueron algunos de los objetivos del programa de la materia Gramática Portuguesa II. Entre la bibliografía utilizada durante el curso, vimos que S. Serrani en *Discurso e cultura na aula de língua* (2005: 63) propone un análisis prepedagógico de textos para su uso en clases de lectura, que se basa en la organización morfosintáctica y la selección lexical.

Elegimos trabajar con un texto académico titulado “O ensino da leitura e a escamoteação da ideologia” (Arrojo y Rajagopalan, 1992: 87) al cual consideramos ejemplar para llevar a la práctica los objetivos mencionados, ya que:

- a) En relación con el nivel sintáctico, dicho texto, proveniente del campo disciplinario de la lingüística aplicada, se compone casi exclusivamente de oraciones coordinadas y, sobre todo, subordinadas.
- b) Con respecto a sus aspectos semántico y/o pragmático-discursivo, encontramos en él un mensaje insoslayable para un futuro profesor de lenguas o un futuro traductor.

Nuestros objetivos fueron, por lo tanto:

- a) Reflexionar brevemente, desde el lugar de estudiantes de profesorado y/o traductorado, sobre el mensaje de sus autores, y plantear algunos interrogantes, lo cual presentamos a continuación.
- b) Aproximarnos a un análisis prepedagógico del texto teniendo en cuenta determinados parámetros.

La primera parte de estos objetivos será desarrollada en este primer trabajo. La segunda, en uno ulterior.

LECTURA DEL TEXTO

A partir del propio título del ensayo y del llamado a la reflexión como su principal objetivo, surgen algunas preguntas: ¿qué elegimos para leer?, ¿qué eligen nuestros profesores para que leamos? y, sobre todo, ¿por qué elegimos, en particular, este texto? Justamente, creemos, porque no puede soslayarse, luego de su lectura –y de sus relecturas– ese objetivo de sus autores: la reflexión –y, en consecuencia, el darse cuenta–. En efecto, el primer punto de reflexión es colocado ya al inicio del texto, a propósito de una cita de *Grande Sertão: Veredas*, de J. Guimarães Rosa:

(1)

Em poucas palavras Guimarães Rosa sintetiza a questão fundamental que, explícita ou implicitamente, orienta qualquer teoria de leitura: onde localizar a origem dos significados, "a lisa e real verdade"? De um lado, segundo a perspectiva de Riobaldo, narrador do Grande Sertão, essa origem somente poderia se alojar no próprio homem, produtor de todos os significados, a quem todos os "fatos" –passados, presentes e futuros– necessariamente "obedecem" e se amoldam. Segundo a outra perspectiva, o significado absolutamente correto e neutro, "a verdadeira lâmpada de Deus" estaria fora do homem, fora do alcance de seu desejo, de seu contexto e de sua perspectiva.

Si partimos de las dos concepciones opuestas que los autores presentan, aparecen otras preguntas: ¿cuál de ellas se nos ha inculcado?, ¿cuál elegimos en este momento? y, principalmente, ¿por qué nos detenemos en este asunto? Tal vez por darnos cuenta que nos han impuesto aquella concepción que ahora no elegiríamos.

Nosotros, sujetos, mediante la capacidad de nombrar o designar, "inventamos" objetos, los cuales adquieren (porque se les impone) un determinado significado. Entendemos que quizás no sea esta concepción muy clara en un ámbito como, por ejemplo, el de las ciencias biológicas, pero que sí debe comprenderla un estudiante de lenguas. Al menos, creemos, debe provocar una reflexión de su parte. Decimos, entonces, que aquello capaz de ser nombrado, interpretación de por medio, no es más que una creación humana.

Para los autores –y suponemos coincidir con ellos–, el estudio de la lectura estuvo tradicionalmente basado sobre una concepción suprahumana y suprahistórica de la relación que el hombre establece con la realidad, concepción que no considera al lector como sujeto y, por lo tanto, presupone la posibilidad de un significado neutro y ajeno al lector, inamovible en el texto. Esta concepción sería llamada "logocéntrica" por Jacques Derrida, según los autores, término derivado del "logos" cartesiano es decir, la razón, o la palabra de Dios, o el significado de "verdad" (cf. Arrojo, 1992: 9), e implicaría la existencia de un significado único. Es pertinente, creemos, detenerse y revisar la argumentación presentada –en este caso referida a la enseñanza de la lectura pero aplicable al

resto de las prácticas del lenguaje-, en esta instancia de formación de futuros profesores y traductores, y pensar sobre cuál concepción nos apoyaríamos.

Los autores son claros al establecer que una pedagogía logocéntrica “nutrida a partir de la creencia en una verdad exterior al deseo y a las circunstancias del sujeto” (Arrojo y Rajagopalan, 1992: 90, –traducción nuestra–) condiciona al profesor. Por un lado, si concede el origen de toda significación al propio texto, este profesor se quita la autoridad que detenta para la negociación de significados con sus alumnos, puesto que el significado es único y, por ende, nada queda para negociar. Por otro, les quita a sus alumnos la calidad de sujetos dentro del espacio socio-institucional del aula.

(2)

O postulado logocêntrico de que o significado se localiza na letra, fora do homem e de seu contexto, condiciona a postura e a conduta do professor perante seus alunos. Ao pressupor que o significado seja imposto pela natureza do texto e ao apontar, em sua prática pedagógica, marcas textuais como a origem verificável de toda significação, o professor não apenas escamoteia a autoridade que lhe permite estabelecer, em sua sala de aula, os significados corretos e aceitáveis, como também "ensina" a seus alunos a se ignorarem enquanto sujeitos e a ignorarem sua vinculação ao contexto e à comunidade sócio-cultural a que pertencem.

El profesor debe aparecer como sujeto ideológico creador de significados y no ceder al texto la autoridad que tiene que ejercer sobre sus alumnos porque, en tal caso, estaría ocultando esa autoridad tras ese texto. Debe ser consciente de su papel en el “juego ideológico” del que forma parte, y no ignorarlo u ocultarlo, convirtiéndose en cómplice de ese “juego”. En otras palabras, debe desmascarar el origen ideológico de cualquier proceso de significación para que realmente aparezca como “juego” y no como una verdad única e irrefutable.

Llegados a este punto, es inevitable detenerse en la propuesta central de los autores del ensayo, que designan como “palabra clave”: la concientización. Concientización que nosotros nos permitimos llamar “darse cuenta” a partir de reflexionar. Concientización de que ahora como alumnos, y más adelante como profesores o traductores, somos (y seremos) sujetos ideológicos y administradores de significados, cada uno desempeñando su papel en una determinada circunstancia. Concientización de que la producción y negociación de significados, dentro de un contexto sociocultural e influidos por una ideología determinada, son creaciones humanas y no externas al individuo.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Por medio de la lectura nos conectamos directamente con el texto e indirectamente con el autor. De esta manera se construye el sentido del texto a la vez que se reconstruye o recrea el texto original. ¿Cómo podemos, entonces, pensar en

un sentido único presente en el texto? Esto implicaría la existencia de una única lectura, hecha a su vez por múltiples individuos que deberían realizar la misma interpretación, es decir, individuos "idénticos" entre sí. Pretender una lectura única sería, pues, pretender lectores indiferenciados, lo cual podría aplicarse también, suponemos, a la traducción y a los traductores.

Además, si escribimos acerca de lo que leemos no hacemos más que recrear, reconstruir o reinventar aquello que alguien escribió antes, pero en nuestra producción aparecerán la propia historia, la propia perspectiva y las lecturas previas. Escribir sobre lo que leemos es hacer una interpretación de otra interpretación, es lenguaje que crea lenguaje, es un camino infinito. ¿Por qué son posibles, sin embargo, interpretaciones semejantes de un mismo texto, o una limitación de sentidos o significados del mismo texto? Por la existencia, creemos, de una negociación o regulación de los diversos significados "permitidos" entre los miembros de una cultura, o comunidad, o institución. De este modo, la construcción de sentidos sería, más que individual, social y, en consecuencia, ideológica. En esta regulación de la interpretación, que resultaría en una especie de "piso" interpretativo, cobra importancia la función del administrador de tal regulación.

(3)

Resumindo, se não podemos encontrar nenhum significado desatrelado de um interesse ideológico e de uma perspectiva, e se é a partir desses significados ideologicamente marcados que produzimos não apenas a leitura de qualquer texto mas também as formas e as características de qualquer instituição; ou seja, se, em última análise, cabe ao homem esse poder de criar significados e instituições, é, no mínimo, justo que esse jogo seja apresentado como tal.

Finalmente, podríamos suponer que aquello que seleccionamos como lecturas, o que otros seleccionan para que leamos, no nos llame definitivamente a la reflexión como este ensayo. Es por ello, pues, que lo consideramos como un llamado de atención, o una especie de alarma, toda vez que se considere de importancia el acto de reflexionar luego de ciertas lecturas. Este ensayo ha sido el disparador para, reflexionando sobre él mismo y volviéndonos sobre anteriores lecturas, escribir acerca de aquello que percibimos o "descubrimos" tras nuestra reflexión. No creemos, con ello, aportar nada nuevo. Creemos, sí, haber construido nuestros significados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROJO, R. (org.), 1992, *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*, Campinas, Pontes.
- ARROJO, R. y K. RAJAGOPALAN, 1992, "O ensino da leitura e a escamoteção da ideología", en *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*, Campinas, Pontes, pp. 87-91.
- SERRANI, S., 2005, *Discurso e Cultura na aula de Língua: currículo-leitura-escrita*, Campinas, Pontes.

EL DESCUBRIMIENTO DE LA GRAMÁTICA EN LAS “CLAVES DE LECTURA”¹ DEL TEXTO

Alejandro G. Leanza

aleanza65@gmail.com

Alumno de Gramática de la Lengua Portuguesa II, Prof. Olga Rosemberg
Profesorado en Portugués, IESLV Juan Ramón Fernández
Argentina

Sobre la base del ensayo “O ensino da leitura e a escamoteação da ideologia” de Arrojo y Rajagopalan (1992) hicimos nuestra propia lectura del texto, la cual ha constituido una parte inicial de un trabajo que continúa con esta segunda parte, que presentamos a continuación.

Nos detendremos ahora en el análisis previo a la clase de lectura (análisis prepedagógico) que nos permitirá observar el modo en que los autores se valen de los distintos recursos lingüísticos, textuales y discursivos para hacer tomar conciencia al lector-futuro profesor o traductor, de su rol en la relación que se establece entre el texto y el interlocutor-lector-alumno. Para ello hemos seleccionado, debido al límite de espacio solicitado, sólo los párrafos que consideramos más relevantes para dar cuenta del objetivo mencionado. Hemos enfatizado en el análisis parámetros como la lectura de la puntuación, el uso de modalizadores y la selección lexical.

(1)

Em poucas palavras Guimarães Rosa sintetiza a questão fundamental que, explícita ou implicitamente, orienta qualquer teoria de leitura: onde localizar a origem dos significados, "a lisa e real verdade"? De um lado, segundo a perspectiva de Riobaldo, narrador do Grande Sertão, essa origem somente poderia se alojar no próprio homem, produtor de todos os significados, a quem todos os "fatos" - passados, presentes e futuros - necessariamente "obedecem" e se amoldam. Segundo a outra perspectiva, o significado absolutamente correto e neutro, "a verdadeira lâmpada de Deus" estaria fora do homem, fora do alcance de seu desejo, de seu contexto e de sua perspectiva.

Desde la primera frase, los autores materializan, en el texto, su intención “deconstructora”. En efecto, si observamos el circunstancial anticipado “Em poucas palavras” con que inician su discurso, vemos una trasgresión a la regla

¹ Debemos a María José Bravo, a través de su curso intensivo de invierno '06 del CEPA, el descubrimiento de esta metodología de aproximación al “sentido de la gramática en las prácticas de lectura y escritura”, la morfosintaxis de las “claves de lectura” y su contribución a la formación de sentidos.

de la coma obligatoria (Infante, 1995: 434) que, en este caso, se encuentra ausente. Este recurso estilístico, más propio del texto literario que académico, es una demostración de la deconstrucción materializada en el texto.

Por otra parte, las palabras y sintagmas que se encuentran entrecomillados, lo están para realzar su sentido (Faraco y de Moura, 1991: 372) y evidencian la postura a la cual los autores se oponen.

En la misma oración inicial tenemos, incluida en la subordinada adjetiva especificativa con que finaliza, una aposición explicativa con la cual los autores, desde el inicio de su discurso, intervienen aclarando que la teoría de lectura con la que abordamos esta tarea puede ser implícita o explícita. Es importante esta intervención ya que, siendo implícita, la teoría es precisamente más poderosa y necesariamente debe ser explicitada para evitar la “escamoteação” aludida en el título.

La frase verbal “podería se alojar” es un caso de modalización de “poder” (Coracini, 1991: 129). En este caso los autores no presentan como propia esa argumentación, pero la subjetividad del enunciador aparece en el tiempo verbal (“podería” en lugar de “pode”). Lo mismo ocurre cuando, inmediatamente, al presentar la posición opuesta, siguen valiéndose del texto de Guimarães Rosa: la subjetividad aparece, también, en el tiempo verbal, puesto que en lugar de “está” utilizan “estaría”. A pesar de que el *futuro do pretérito* combinado con otras formas modalizadoras (como por ejemplo “parece que...”) se emplee, a veces, para sugerir que aquello que se afirma no fue observado ni concluido por el autor sino por otros, constituyendo un recurso de “no compromiso” del autor en relación a lo afirmado (Coracini, 1991: 124), en este caso, realmente, la afirmación sí pertenece a otro: a Guimarães Rosa o bien a su personaje Riobaldo. No vemos que con esta forma de modalizar los autores soslayan lo que pretenden manifestar sino que encuentran, en el decir de otros, las palabras pertinentes.

En la última oración, el sustantivo “homem” se encuentra regido a otros tres sustantivos: “desejo”, “contexto” y “perspectiva”. Estos sustantivos son usados para explicar que, en la concepción de lenguaje que los autores critican, el significado estaría “contenido” fuera de ellos. Estaría en “otro lugar”. Encontramos aquí el uso de la metáfora del texto como “continente” de un “contenido”: el significado. Los autores apelan a esa metáfora para explicitar una teoría de la lectura con el objeto de desecharla. Ahora bien, si el significado no está en el texto, ¿dónde está? ¿No será que más que usar el texto para “poner” o “sacar” significados, es el mismo texto el que está significando a quien lo produce? Es allí entonces donde aparece el juego metonímico –otro elemento de la “vieja retórica” (Queiroz, 1996: 70)– usado en la argumentación: lo que debería ser contenido pasa a ser continente.

(2)

A primeira concepção a que nos referimos, que pressupõe a impossibilidade de uma distinção clara e objetiva entre sujeito e objeto, leva às últimas consequências a conclusão saussuriana acerca da arbitrariedade e da convencionalidade do signo lingüístico e aceita os limites da condição humana: a história, a geografia, o passar do tempo, a mortalidade, o homem dividido entre as pressões de sua subjetividade e de sua necessidade de viver em comunidades. Em termos mais concretos, aceita que qualquer relação entre sujeito e objeto seja inevitavelmente mediada por uma interpretação, produto, por sua vez, das circunstâncias - históricas, geográficas, psicológicas, sociais, institucionais - que constituem esse sujeito.

En este párrafo, los autores aparecen con un pronombre personal átono en la primera persona del plural: “A primeira concepção a que nos referimos...”.

Por otro lado, la subordinada adjetiva explicativa presente en la primera línea de este párrafo, nuevamente permite la aparición de la voz de los autores explicitando, en la economía que las características del texto impone, el supuesto sobre el que se basa la crítica a la corriente de pensamiento dominante en la ciencia moderna: el positivismo, que se basa, precisamente, en la obligatoriedad de la distinción entre sujeto observador y objeto observado.

(3)

A concepção oposta, que Jacques Derrida chamaria de "logocêntrica", pressupõe a possibilidade de significados independentes do sujeito, da história e das circunstâncias da leitura. Segundo essa visão ler seria, conseqüentemente, descobrir e resgatar significados estáveis, "presentes" no texto, e essa leitura poderia ser considerada correta ou incorreta, aceitável ou inaceitável, independentemente da perspectiva de quem a julga.

Otra vez aparece la trasgresión a la regla de la coma obligatoria, ausente en el texto, luego del circunstancial “Segundo essa visão” (Infante, 1995: 434).

En el tiempo verbal usado –otra vez el *futuro do pretérito*– en la subordinada adjetiva explicativa aparece la subjetividad del enunciador. Los autores suponen (con el empleo de “chamaria” en lugar del de “chama”) que Jacques Derrida denominaría “logocêntrica” a la concepción a la cual se refieren. El mismo tiempo verbal aparece en “seria” (en lugar de “es”) y en “podría ser considerada” (en lugar de “pode ser considerada”). Inmediatamente aparecen los adjetivos “correta ou incorreta, aceitável ou inaceitável”, que constituyen una modalización apreciativa (Coracini, 1991: 126).

(4)

Ao pressupor que o significado seja imposto pela natureza do texto... o professor... "ensina" a seus alunos a se ignorarem enquanto sujeitos e a ignorarem sua vinculação ao contexto e à comunidade sócio-cultural a que pertencem.

Aquí encontramos, en el uso repetido del *infinitivo pessoal* (“*ignorarem*”), una intención persuasiva por parte de los autores. La repetición del infinitivo flexionado (o *infinitivo pessoal*, que adjudica un sujeto) justamente refuerza aquello que pretenden enfatizar: que, aunque ignorándolo, los alumnos son sujetos vinculados a un contexto y a una comunidad sociocultural.

(5)

O professor que não se percebe enquanto sujeito ideológico, produtor de significados, e que inadvertidamente transfere para o texto a autoridade que na realidade exerce sobre seus alunos presta um desserviço à educação. Ainda que adote uma pedagogia aparentemente “renovada”, supostamente menos autoritária e centrada no aluno, que pretenda enfatizar a formação ao invés da mera transmissão de informação, esse professor estará, sem o saber, apenas desempenhando o papel de guardião e de divulgador dos significados que aprendeu a aceitar como intrinsecamente “corretos” e “verdadeiros”. Esse professor ignora, portanto, sua condição de peça fundamental do jogo ideológico que, aliás, tem como objetivo principal sua própria manutenção.

Con las expresiones “*não se percebe*”, “*inadvertidamente transfere*”, “*sem o saber*” y “*o professor ignora*” los autores dan cuenta de la inconciencia del profesor sobre sus actos, y concluyen con su propuesta: la concientización. Por otra parte, los adverbios “*supostamente*” y “*aparentemente*” denotan el encubrimiento del “*jogo ideológico*” que los autores insisten en desenmascarar.

(6)

Resumindo, se não podemos encontrar nenhum significado desatrelado de um interesse ideológico e de uma perspectiva, e se é a partir desses significados ideologicamente marcados que produzimos não apenas a leitura de qualquer texto mas também as formas e as características de qualquer instituição; ou seja, se, em última análise, cabe ao homem esse poder de criar significados e instituições, é, no mínimo, justo que esse jogo seja apresentado como tal.

Suponemos que los autores utilizan la palabra “*jogo*” para denotar el juego de poder que atribuyen al hombre en la creación de significados e instituciones.

En este último párrafo se valen de las oraciones subordinadas adverbiales condicionales coordinadas entre sí por “*e*” y por “*ou seja*” para secuenciar la argumentación (Infante, 1995:435), y finalizan con una opinión incluida en una subordinada sustantiva subjetiva, armando así una especie de “*caja china*” de oraciones subordinadas, para explicitar su conclusión.

PARA CONCLUIR

Observamos que a pesar de que el texto trate sobre dos posturas opuestas, sus autores no utilizan conjunciones adversativas, lo cual nos sugiere otro recurso deconstructor de su parte. Pero, sobre todo, su actitud trasgresora surge, inmediatamente luego de la primera lectura del ensayo, en su estilo de argumentar, en el que aparecen como evidentes e indudables productores de su propio discurso, casi sin emplear recursos que puedan soslayar su papel de enunciadores. Son notorios para nosotros, entonces, la identificación y el compromiso de estos autores con su texto y el contraste con otros discursos científicos, principalmente con el de las ciencias naturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROJO, R. y K. RAJAGOPALAN, 1992, "O ensino da leitura e a escamoteção da ideología", en *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*, Campinas, Pontes, pp. 87-91.
- CORACINI, M. J., 1991, *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*, Campinas, Pontes.
- INFANTE, U., 1995, *Curso de Gramática Aplicada aos Textos*. San Pablo, Scipione.
- FARACO, E. F. y F. M. de MOURA, 1991, *Gramática*. São Paulo, Ática.
- QUEIROZ, R., 1996, "Metonímia ou vingança do enganado", en *Cenas brasileiras*, San Pablo, Ática. pp. 70-77.

BIANCO, WALSH, COHEN: MODOS DE NARRAR LA TRADUCCIÓN

Leonel Livchits

IESLV Juan Ramón Fernández
Argentina
llivchits@hotmail.com

El movimiento inicial fue de inversión: si la traducción fue utilizada para responder a la pregunta *qué es la literatura* –cuáles son sus dispositivos, sus efectos, sus límites, su función–, mi propósito fue interrogar a la traducción a través de la literatura para responder a la pregunta *qué es la traducción*. Considero que esta operación de lectura se enmarca en la perspectiva especulativa de los estudios de traducción, es decir, aquella que considera impropio el uso de procedimientos experimentales y de validación derivados de las ciencias físicas, y que prioriza en cambio la sospecha, la experiencia subjetiva y sus huellas (Baker: 2001, 238).

El objeto de la reflexión es la narrativa argentina del siglo XX porque fue la presencia de traductores en novelas y relatos leídos dentro de ese contexto la que despertó en mí una curiosidad inicial sobre el tema. En prácticamente todos los casos podría decirse que la aparición del personaje que traduce está sostenida por el hecho de que los autores fueron a su vez, en algún momento, traductores, o tuvieron la experiencia de la traducción, pero mi intención no es seguir ese camino sino abordar los textos en un plano de relativa autonomía a fin de merodear en torno a una pregunta específica: por qué, en la narrativa argentina, para decirlo de un modo coloquial, los traductores suelen estar, o volverse, locos.

La proliferación misma de la figura del traductor me llevó a agrupar sus apariciones, a definir las características de estos grupos y a establecer hipótesis que dieran cuenta de su interrelación, sus potenciales rupturas y continuidades, para lo cual me serví de tres textos que considero paradigmáticos por la forma en que lo gran articular zonas de confluencia entre los modos de narrar la traducción.

El primero es *Sombras suele vestir* (1941) de José Bianco. En esta *nouvelle* hay dos momentos donde se menciona la traducción; se podría decir que la traducción aparece desdoblada. En la primera parte, Jacinta Vélez abandona su trabajo en una agencia como traductora de textos de divulgación científica del inglés, o renuncia al intento de vivir o ayudar a su familia con la traducción. En una segunda mención, en la segunda parte, se discute sobre la traducción: Bernardo Stocker, cuyo padre había participado en “los tempestuosos debates en torno a *Bibel und Babel*”, en un diálogo con su socio Sweitzer hace una erudita exégesis bíblica sobre el significado de la palabra “hermano” en el Nuevo Testamento, para lo cual recurre a las diferencias entre el arameo, el hebreo y el griego. Se podría pensar que esta se-

gunda referencia a la traducción ilumina la primera: tentativamente, podemos decir que la traducción es rechazada por Jacinta porque se trata de un texto "bajo". Cuando me refiero a un texto bajo pienso en la dicotomía que establece Schleiermacher, el teólogo y filólogo alemán, entre el intérprete y el traductor, esto es, entre aquel que utiliza un saber sobre las lenguas para contribuir al intercambio comercial, en contraposición a aquel cuya traducción se ocupa de "productos espirituales del arte y de la ciencia". (Vega, 1994: 226). Quisiera denominar a esta concepción la *traducción metafísica*, que en esta caracterización establece un sistema de exclusión basado en la "sacralidad" del texto a traducir, derivada en última instancia de un origen divino, y que en términos seculares guarda un vestigio aurático bajo la forma de la obra de arte o de "genio". Desde esta perspectiva se puede entender la *nouvelle* bajo una nueva luz. Los dilemas de la hermenéutica bíblica y los límites inciertos de la realidad pueden pensarse, por extensión, como un comentario melancólico sobre la traducción. Esto aparece sintetizado en la última imagen de la *nouvelle*: la decepción de Sweitzer ante su cuerpo reflejado en un espejo antes de dormir equipara la presencia divina, el objeto de deseo y el sentido del texto como si siempre se los contemplara, como en un sueño, entre sombras.

El segundo de los textos elegidos es "Nota al pie" (1967), un relato de Rodolfo Walsh donde León de Sanctis, un traductor de novelas policíacas baratas, se suicida después de enloquecer. No es un traductor típico, sino que se trata de un obrero que deviene traductor. Quisiera detenerme en dos aspectos del cuento. El primero es la argumentación del traductor en una charla que mantiene con su editor. El traductor considera que traducir novelas policíacas baratas (para la colección *Evasión*) produce un efecto enajenante, tanto para él como para los lectores. Entiende que su rol como traductor implica un *compromiso* equivalente al que Sartre proponía en la época para el escritor que tomaba conciencia del poder que tenía la palabra pública (cf. Sartre, 2003: 49). La propuesta de De Sanctis ante el editor es abandonar el género policial y traducir para la "Serie Jalones del Tiempo", una colección de ensayo histórico y científico de la misma editorial, tarea para la cual el editor lo considera incapacitado. León de Sanctis, que recuerda en la carta que redactó antes de morir ese momento de toma de conciencia, es lo que podríamos denominar un impulsor del proyecto iluminista de la traducción. Me gustaría caracterizar su visión como la de la *traducción moderna*. Es decir, la traducción en el marco de un proyecto emancipador, como transmisora de ideas racionales que liberen a los hombres de la caverna (de ese mundo de sombras donde vivían los personajes de Bianco). Pero este proyecto, o esa es una de las interpretaciones posibles del suicidio del traductor, quizá lleve en su teleología velada el germen de su autodestrucción. El idealismo que postulaba la existencia de Dios -cuya alusión queda reducida en este cuento al momento en que la dueña de la pensión reza en silencio ante el cuerpo muerto del traductor- es sustituido por una concepción materialista que presenta el acto de traducir asociado por primera vez a relaciones de poder (principalmente en la desigualdad de fuerzas entre editor y traductor, representada vi-

sualmente) y a la materialidad del acto mismo de traducir (en las referencias al uso de la máquina de escribir, al desgaste de las teclas, a la consulta con el diccionario y a los nombres reales de traductores). El proyecto racional propone un mundo desencantado, donde la posibilidad de elegir es manifiesta pero denegada. Ya no es el mundo de la incertidumbre acerca del sentido del Verbo, sino el de la ligazón a la fuerza entre significantes vacíos de dos idiomas sin un referente conocido –ligazón sostenida por una autoridad humana, en este caso el español Arturo Cuyás, autor de un famoso diccionario bilingüe.

El tercer texto invocado es la novela *El testamento de O'Jarl* (1995), de Marcelo Cohen. O'Jarl es un traductor que trabaja para un editor pirata que publica los *best-sellers* de Richard Mulligany. El régimen de exclusión al que se hizo referencia permitiría pensar la singularidad del lugar que ocupa O'Jarl. Si Jacinta Velez, como una suerte de Bartleby de la traducción, se niega a traducir textos de divulgación científica porque, en nuestra hipótesis, éstos carecen de “sacralidad” (religiosa o laica), y si para León de Sanctis la exclusión proyectada dentro de la sociedad de masas es –para utilizar términos de la época– la del texto funcional a los intereses de la clase dominante, con O'Jarl nos encontramos ante una nueva figura de traductor, aquel que no necesita de la exclusión, ya que su jerarquía de valores se encuentra por fuera de su trabajo. Cito una descripción: “había traducido sagas cósmicas, folletos de enredos vecinales, catálogos de gemas y catálogos de muebles, las memorias de una melancólica que alguien había encerrado en un manicomio y entre los locos se había vuelto casi loca, una enciclopedia de economía doméstica, manuales de cocina oriental o de iniciación a las finanzas, biografías de banqueros y de cantantes de ópera y de asesinos regenerados” (Cohen, 1995: 13). O'Jarl es, a mi entender, un representante de la *traducción posmoderna*. Este es un modo que sintetiza o refuncionaliza la religión y la política –o el idealismo y el materialismo–, que eran las líneas dominantes de los dos momentos previos, pero por fuera de la práctica específica de la traducción. La vida de O'Jarl se basa en la espera de una “revelación”, y uno de sus objetivos en la novela es reencontrar a un ex-guerrillero y agitador de conciencias con el que estuvo vinculado en otro tiempo, el Galgo Ravinkel, a instancias de un grupo difuso aliado al poder. Una característica que puede asociarse a la traducción posmoderna es un uso cínico de la lengua: no encontramos ya a alguien que busca la frase precisa –como hacía León de Sanctis al comprobar la evolución de su trabajo con los años– o la verdad –como Bernardo Stocker en *Sombras suele vestir*– sino a quien reconoce que, como traduce para un público que compra libros pero no los lee, y sabe que lo que le pagan permite vivir a duras penas, “achata” y “adorna” intencionalmente su prosa. Su éxito como traductor no se basa en la fidelidad sino en la traición.

BIBLIOGRAFÍA PRIMARIA

- BIANCO, José, 1973, *Sombras suele vestir. Las ratas*, Buenos Aires, Siglo XXI.
COHEN, Marcelo, 1995, *El testamento de O'Jara*, Buenos Aires, Alianza.
WALSH, Rodolfo, 1981, "Nota el pie" en *Obra literaria completa*, México, Siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA CRÍTICA Y TEÓRICA

- BAKER, Mona (ed.), 2001, *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, Londres, Routledge.
BALDERSTON, Daniel (ed.), 2006, *Las lecciones del maestro. Homenaje a José Bianco*, Rosario, Beatriz Viterbo.
LAFFORGUE, Jorge (ed.), 2000, *Textos de y sobre Rodolfo Walsh*. Madrid/Buenos Aires, Alianza.
SARTRE, Jean Paul, [1949] 2003, *¿Qué es la literatura?*, trad. Aurora Bernárdez, Buenos Aires, Losada.
SCHLEIERMACHER, Friedrich, [1813] 1994, "Sobre los diferentes métodos de traducir", en Miguel Ángel VEGA (ed.), *Textos clásicos de teoría de la traducción*, trad. Valentín García Yebra, Madrid, Cátedra.

LA ENSEÑANZA DE LE EN CURSOS DE INGENIERÍA: EL PROFESOR FRANKENSTEIN

Ângela Lopes Norte

Centro Federal de Educação Tecnológica, CEFET-RJ
Brasil
angelanorte@globocom.com

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica, CEFET-RJ
Brasil
cristinagiorgi@terra.com.br

INTRODUCCIÓN

Las concepciones actuales en la educación claman por la formación de un individuo polivalente, dotado de competencias que le permitan vivir en sociedad como ciudadano crítico y participativo, interfiriendo en el mundo para afirmarse como sujeto.

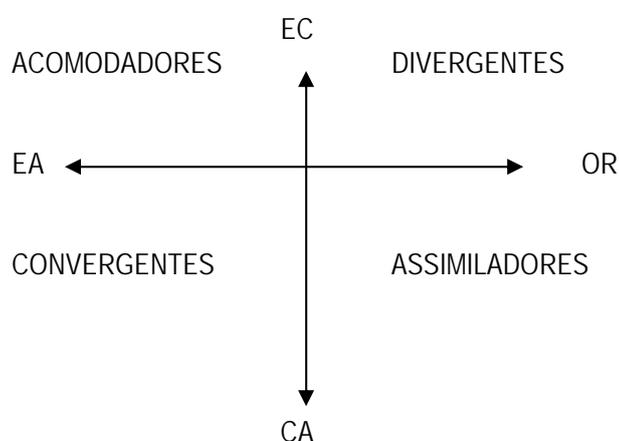
El trabajo en cuestión tiene como objetivos dominantes el estudio de lenguas extranjeras en los cursos de graduación en Ingeniería como un diferencial a ser desarrollado para acompañar el paradigma que se implanta en la educación y la función del profesor en correspondencia con esa necesidad.

ENSEÑANZA DE INGENIERÍA Y EL PROFESOR DE LENGUAS EXTRANJERAS

La tradición en la enseñanza de Ingeniería suponía que una instrucción de alta calidad podría hacerse efectiva con un cuerpo docente formado por especialistas de larga experiencia académica y/o profesional. El egresado de una facultad de Ingeniería, en los años 50, por ejemplo, adquiría conocimientos y habilidades que lo hacían capaz de entender conceptos abstractos para hacer, proyectar e investigar. Los métodos educacionales se concentraban en *enseñar* el máximo de informaciones que pudieran ser rápidamente memorizadas.

El ingeniero del siglo XXI, a su vez, más que muy preparado en fundamentos técnicos, es un negociador: maneja incertidumbres, trabaja en equipo, articula, comunica y defiende sus propuestas. El enfoque de los métodos educacionales para acompañar ese cambio pasa del *enseñar* al *aprender*. Las especificaciones pasan a ser la creación de habilidades (lingüísticas, aplicación de conocimientos, de actuación en equipo, etc.) y cultura general que posibiliten observar el impacto de las soluciones de Ingeniería en el contexto comunitario global.

Kolb, buscando identificar diferentes tipos de aprendizaje y sus consecuencias, creó el Inventario de Estilo de Aprendizaje (*Learning Style Inventory - LSI*). Las constataciones de dicho inventario, además de “medir fuerzas y debilidades de cada uno como aprendiz” (1997: 325), colaboran con el planeamiento de experiencias de aprendizaje de modo que se consideren las diferencias de estilo. El LSI está compuesto por preguntas cuyas respuestas llevan a 4 etapas de aprendizaje, presentadas en 4 cuadrantes. El énfasis en cada uno de ellos identifica el nivel en que cada aprendiz se encuentra, o el modo de aprendizaje que prioriza (véase figura).



Fuente: www.hayresourcesdirect.haygroup.com (adaptado)

Son las siglas de las habilidades: EC (experiencia concreta), o sea, la capacidad de involucrarse completa e imparcialmente en nuevas experiencias, relacionándose con los otros, y aprendiendo a través de las experiencias; OR (observación reflexiva), habilidad de reflexionar sobre las experiencias vividas y observarlas desde diversas perspectivas; CA (conceptualización abstracta), que lleva a crear conceptos formadores de teorías sólidas que explican las observaciones, aplicación de la lógica y del pensamiento (en oposición a los sentimientos); y EA (experimentación activa), capacidad de usar las teorías creadas al tomar decisiones en las soluciones de problemas.

La combinación de los resultados de las operaciones CA menos EC y EA menos OR se coloca en un diagrama con dos ejes. El punto de intersección del cuadrante determina el tipo dominante del estilo de aprendizaje, identificado como convergente, divergente, asimilador y acomodador.

Los divergentes combinan experiencia concreta (EC) con la observación reflexiva (OR): ven las situaciones desde perspectivas diferentes, son sensibles, prefieren observar a hacer, juntan informaciones, son detallistas y usan la imagina-

ción para resolver problemas; se interesan por las personas y tienen intereses culturales amplios; se especializan en disciplinas del área de Humanidades.

Los asimiladores combinan la observación reflexiva (OR) y la conceptualización abstracta (CA). Son aquellos que tienden al razonamiento inductivo para la creación de modelos teóricos; se interesan más por los conceptos abstractos que por los prácticos; prefieren informaciones precisas y organizadas; planean, crean modelos, definen problemas y desarrollan teorías. Sus mejores campos de actuación son las ciencias y las matemáticas.

Los acomodadores combinan habilidades de experiencia concreta (EC) con experimentación activa (EA); son los mejores para actividades que involucren riesgos y ejecución de experiencias inéditas; son intuitivos y menos lógicos; usan análisis hechos por otras personas a quienes les gustan los métodos prácticos.

Los convergentes combinan la conceptualización abstracta (CA) con la experimentación activa (EA). A diferencia de los divergentes, pueden resolver situaciones de una sola respuesta correcta, organizando el conocimiento a través del razonamiento hipotético-deductivo, enfocado en problemas específicos. No se dejan llevar sólo por la emoción; tienen tendencias a especializarse en áreas científicas.

Los ingenieros, como promedio, caen en el cuadrante convergente. Entre las principales características de ese estilo se encuentran la habilidad para tomar decisiones y para la resolución de problemas, con fuerza mayor en la aplicación práctica de ideas, habilidades creativas y la preferencia por tareas técnicas, en vez de cuestiones sociales. Son relativamente flemáticos y prefieren tratar con personas.

Los resultados de búsquedas de ese tipo colocan más carga sobre el proceso educativo. Dado que la propuesta de este trabajo está dirigida hacia estudios de la ingeniería y de lenguas extranjeras, los cuadrantes más pertinentes al estudio son los de los convergentes y divergentes. Las autoras, con base en sus experiencias pedagógicas y sus lecturas, permitiendo afirmar que, cuando se pierde la tensión entre convergencia y divergencia, se tiene como consecuencia un programa que genera buenos técnicos, sin embargo poco innovadores.

La comunicación en lengua extranjera forma parte de los puntos principales del currículo de un curso de graduación en Ingeniería, si lo pretendido es capacitar a los egresados con herramientas claves de supervivencia armoniosa en un mundo globalizado, pues, como afirma Hoffman (2002), *"você talvez possa arranjar um emprego apenas com competências técnicas, mas você não avançará sem habilidades comunicativas."*

Dewey, (Land, 2001: 28) abogaba que "todo conocimiento debe ser considerado como instrumental para el ser humano, como un medio por el cual él pueda resolver problemas prácticos". La práctica de la ingeniería en el mundo glo-

balizado requiere comunicación, una de las competencias sugeridas por las legislaciones actuales que regulan los cursos de Ingeniería.

El educador, a su vez, necesita estudiar al hombre, la sociedad y la civilización en que él se inserta, los problemas y las transformaciones que acarrea para, conforme el tipo de experiencia, ajustar la filosofía que dictará el programa de acción y la conducta que armonice con los diversos requerimientos.

Las autoras, como educadoras, tienen su filosofía en relación con las metodologías, abordajes y visión del profesional de enseñanza junto a las áreas técnicas del saber. De esta forma, y también porque en la práctica de su oficio ningún abordaje en especial se reveló adecuado para acompañar el patrón del trabajo moderno, insisten en la aceptación, por parte del profesor, de que estudios de base, percepción de grupo y búsqueda de necesidades específicas deban consolidar la formación del profesional de la enseñanza de lenguas extranjeras que corresponda a las necesidades actuales.

Sin trazarse objetivos, usar metáforas, ni criticar el poder que también destruye, sin connotación grotesca, mas recordando una creación artística del conocimiento internacional de casi doscientos años, la idea de un profesor creado de diversas partes toma forma y se insinúa como la metáfora capaz de definir al profesor de lengua extranjera necesario al nuevo paradigma de la universidad del siglo XXI -un ser construido a partir de los estudios que lo orientan y de las vivencias que lo fortalecen. Un ser capaz de conjugar elementos de tecnología con la interfaz humana. Un ser formado, principalmente, por cabeza, manos y corazón. Cabeza, que utiliza los conocimientos adquiridos, con los cuales crea. Manos, que trabajan lo suficiente para ejecutar lo imaginado. Corazón, sensibilizado por las necesidades, que busca descubrir anhelos y que ama su oficio - el Profesor Frankenstein (véase ilustración abajo).



El profesor *Frankenstein* (Norte, 2004: 59) agrega fragmentos y da vida, trabaja con la heterogeneidad, encuentra un camino común, crea de lo que existe, de lo que es necesario, de lo que se pide. Cree en la fuerza de su conocimiento humanístico, mas invierte en el dominio del científico. Adapta, no adopta. Para él no existe la noción de que necesita adoptar un libro de nivel intermedio, avanzado etc., a menos que, en dadas situaciones, "sienta" que es necesario. Su preocupación principal es involucrarse emocionalmente con sus alumnos, y, amando lo que hace, "*trabalhar duro*", tanto con la mente como con las manos, para encontrar el abordaje que satisfaga cada situación de enseñanza.

Con respecto a la universidad, apuesta en la flexibilidad y en la calidad de información suministrada, insiriendo disciplinas de Tópicos Especiales, privilegiando las demandas que contemplan los múltiples perfiles profesionales y las habilidades deseadas.

Aceptar la metáfora del profesor *Frankenstein* como la definición del profesor apropiado para las disciplinas de lenguas extranjeras de cursos de Ingeniería implica considerar, también, al estudiante del área por sus competencias, habilidades y actitudes. Hay que abarcar tres competencias para que el aprendizaje se procese. La cognitiva, que hace conocer el idioma, la afectiva, que transmite una actitud positiva al "sentir" el idioma de forma motivada, y la de comportamiento, que actúa cuando se encuentra un ambiente propicio. El aprendizaje ocurre cuando se puede decir (Norte, 2004: 62): "*Eu sei*" (cognitivo), "*Eu gosto do que sei*" (afetivo) e "*Sei fazer coisas com aquilo que gosto daquilo que eu sei*" (comportamental).

CONSIDERACIONES FINALES

Al privilegiarse, en los currículos de las facultades de Ingeniería, áreas de conocimiento que desarrollan competencias y habilidades para viabilizar la comunicación con el mundo global, nos encontramos ante alternativas que ayudan a formar personas capaces de actitudes consecuentes con las nuevas necesidades culturales, sociales y ocupacionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HOFFMAN, Allan, "La Failure to Communicate", en: <http://technology.monster.co.uk/article/afailure> [consulta 01-08-2004].
- KOLB, David L. A., 1997, "Individual learning styles and the learning process", working paper 535-71, 1971, MIT Sloan School, en Ken STARKEY (ed.), *Como las organizações aprenden: relatos del sucesso de las grandes empresas*, cap. 15, trad. Lenke Peres, São Paulo, Futura.
- KOLB, David, s/f, "Learning Style Inventory", en <http://www.hayresourcesdirect.haygroup.com> [consulta 10-01-2004].
- LAND, Marcelo, 2001, *La mente externa, la ética naturalista de Daniel Dennett*, Río de Janeiro, Garamond.
- NORTE, Ángela, 2004, *O inglês como prática de ensino nos cursos de engenharia do CEFET/RJ enfatizando o professor*, Rio de Janeiro, Dissertação (Mestrado em Tecnologia).

TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES DE PRÁCTICA ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN Y DE AUTOMATIZACIÓN

Mario López Barrios

Universidad Nacional de Córdoba
Argentina
lopez@fl.unc.edu.ar

María Cristina Ferreyra

Universidad Nacional de Córdoba
Argentina
cferreyra@onenet.com.ar

Viviana Grandinetti de Sappia

Universidad Nacional de Córdoba
Argentina
vsappia@arnet.com.ar

1. DIFERENTES TIPOS DE CONOCIMIENTO: IMPLÍCITO, EXPLÍCITO, DECLARATIVO Y PROCEDURAL

Las actividades de práctica permiten la internalización y la automatización del conocimiento de la L2 que el aprendiente va incorporando a través de la interacción áulica y las acciones que él mismo genere fuera del aula (Sercu, 2004; Raabe, 2003). Según el grado de conciencia el conocimiento del aprendiente se clasifica en conocimiento implícito y explícito. Por otra parte, el conocimiento puede clasificarse como declarativo o procedural de acuerdo a la función que éste adquiere en una situación concreta: describir o realizar una acción aplicando ese conocimiento.

El conocimiento explícito es el conocimiento conciente de reglas lingüísticas generalmente desarrollado en el aula o en forma autodidacta. El aprendiente puede dar cuenta de este conocimiento verbalizando una regla inducida por él o aprendida, más o menos completa y exacta, pudiendo hacer uso de metalenguaje. En este conocimiento se basan las descripciones utilizadas en gramáticas y diccionarios (Vanpatten, 2003; Ellis, 1994; Timm, 1998). El conocimiento implícito es el saber intuitivo de las reglas lingüísticas. Según Timm (1998) es una representación ingenua e irreflexiva sobre el uso correcto de la lengua que se intuye a partir de una intensa y rica exposición a la lengua meta y a través de su uso. Ellis (1994) reconoce dos tipos de conocimiento implícito: el conocimiento de fórmulas o frases hechas, que Timm (1988) llama "intuición lingüística" y el conocimiento basado en reglas. En este último se trata de reglas generalizadas en forma incons-

ciente y que se manifiestan en la actuación del aprendiente. Cuq y Gruca (2002: 347) relacionan los dos tipos de conocimiento con dos tipos de enseñanza: explícita e implícita, e indican las razones que pueden intervenir en la preferencia por un tipo de enseñanza, por ejemplo para optimizar el tiempo de la clase, focalizar la atención del aprendiente en un aspecto de la lengua, corregir para evitar la foslización o por razones de cultura escolar. En este último caso la instrucción y las actividades gramaticales cumplen el rol importante de habilitar al aprendiente para que pueda utilizar los nuevos conocimientos con la seguridad que proveen las actividades guiadas. Además, la discusión gramatical es formadora, especialmente cuando tiende a la reflexión lingüística. Por otra parte, Larsen-Freeman (2003: 150) agrega que la enseñanza explícita puede acelerar el aprendizaje de los rasgos gramaticales que difieren ampliamente en ambas lenguas y que son irregulares, poco frecuentes o con poca o sin saliencia (*non-salient*), ya que la enseñanza explícita hace enfocar la atención del aprendiente en estos rasgos. N. Ellis (2005) concuerda con Krashen que el conocimiento explícito no puede transformarse en implícito, aunque reconoce una interacción dinámica entre ambos, una interfaz que se produce al enfocar la atención del aprendiente en las conexiones relevantes entre forma y significado.

Internalizar y automatizar implica transformar el conocimiento declarativo en conocimiento procedural. El primero es el conocimiento implícito o explícito de los subsistemas lingüísticos y que los documentos curriculares ministeriales denominan "contenidos conceptuales". El segundo se refiere a las habilidades y destrezas relacionadas con la comprensión y producción lingüística y que se mencionan como "contenidos procedimentales" en los documentos curriculares. Esta distinción entre conocimiento declarativo y procedural forma la base de la teoría de Adquisición de Destrezas de Anderson, que se desarrolla a partir de procesos mentales específicos que ayudan al aprendiente a pasar de la etapa cognitiva a la etapa asociativa, en la que éste ensaya el uso del nuevo conocimiento y comienza a incorporarlo a su interlengua (Madrid, 2000; O'Malley y Chamot, 1990; Ellis, 1985). La proceduralización implica pasar del procesamiento controlado al procesamiento automático (O'Malley y Chamot, 1990). El procesamiento controlado requiere del aprendiente un grado variable de atención a la forma hasta que el uso se hace automático, permitiendo que la atención se centre en el contenido del mensaje y los requerimientos de la situación de comunicación. Esta etapa corresponde a la etapa autónoma en el modelo de Anderson.

2. CARACTERIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES QUE PROMUEVEN LA AUTOMATIZACIÓN

Automatizar significa adquirir una destreza por medio de la práctica, lo que a su vez implica la reiteración de la actividad de manera que ésta se pueda ejecutar sin utilizar la conciencia. Según Levelt (1976, en Besse y Porquier, 1991) las operaciones mentales que intervienen en las destrezas se basan en una serie de operaciones jerarquizadas e interiorizadas como esquemas en la memoria a lar-

go plazo. Estas operaciones se clasifican en las de “alto nivel” que hacen a la organización semántica, discursiva y pragmática del discurso y las de “bajo nivel”, referidas a la morfosintaxis, fonología y grafía, ligadas a la verbalización y al manejo de las operaciones de microestructuración lingüística. Mientras haya una mayor automatización de estas últimas, el aprendiente dispondrá de mayor autonomía para realizar las operaciones mentales más complejas, o de “alto nivel”. Si esta automatización no se logra el aprendiente se verá impedido de relacionar estos dos niveles, dificultando la producción.

Los ejercicios de automatización tienen por objetivo “hacer inconsciente” el empleo de la estructura gramatical en cuestión para que el alumno la use en forma fluida, sin invertir esfuerzo mental en la creación del enunciado para poder atender al contenido de la comunicación. Otro objetivo importante de estos ejercicios es la memorización de formas correctas, evitando la fosilización de formas erróneas. (Storch, 1999).

Crear hábitos o automatismos es la finalidad del **ejercicio estructural** (Vigner, 1984; Besse y Porquier, 1991), ya que gracias a las reiteraciones de las respuestas el aprendiente correrá menos riesgos de equivocarse. En estos ejercicios la respuesta debe ser en lo posible, una sola para evitar ambigüedades y a la vez, fijar estructuras precisas. Los ejercicios estructurales comprenden principalmente los de repetición, sustitución y transformación. Gracias al automatismo resultante de este tipo de ejercicios, el aprendiente interioriza las estructuras gramaticales de la lengua meta.

Asimismo, crear automatismos implica alojar los conocimientos en la memoria a largo plazo. La memorización de “frases hechas” sirve el propósito de “dotar a los aprendientes de un corpus de frases que [éstos] podrán, de un modo u otro, analizar”¹ (Vigner, 2004: 110). Este conocimiento servirá de base para una subsiguiente reflexión acerca de las propiedades lingüísticas de los enunciados.

3. CARACTERIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES QUE PROMUEVEN LA REFLEXIÓN

Los ejercicios de tipo estructural promueven la automatización, y por ende, la construcción de un conocimiento implícito. Su transformación en conocimiento explícito requiere de la reflexión acerca del funcionamiento de la L2, es decir, de la reflexión metalingüística, sin que ésta deba necesariamente emplear metalingüaje. Las teorías constructivistas, que otorgan un lugar preponderante a este tipo de actividad, proveen las bases para los **ejercicios de conceptualización** (Vigner, 1984, 2004; Besse y Porquier, 1991). Éstos constituyen instancias de reflexión gramatical más que ejercicios propiamente dichos cuya finalidad es que el aprendiente pueda analizar un microsistema gramatical de la lengua meta. Estas prácticas se relacionan con las de concienciación (*consciousness-raising*) de

¹ Traducción propia.

las que se da cuenta en la didáctica del inglés a partir de las investigaciones de Rutherford y Sharwood-Smith² (cf. López Barrios y Villanueva de Debat, 2006).

La tarea de “conceptualizar” significa reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua a partir de la intuición lingüística del aprendiente. Ésta se fue construyendo en fases previas del aprendizaje, por ejemplo a partir de actividades de lectura y audición o de frases memorizadas en ejercicios estructurales. En cuanto a la forma en que el aprendiente verbaliza sus impresiones acerca del funcionamiento de la L2, Besse considera que el aprendiente “debe tener la libertad de expresar como lo entiende, y con los medios que puede (lengua materna, lengua extranjera, esquemas, dibujos, etc.) la manera en que comprende el funcionamiento de la lengua meta en vías de adquisición en un momento dado del aprendizaje”³ (1977, en Cuq, 1996: 86).

4. CONCLUSIÓN

La interacción entre ambos tipos de actividades propende a la construcción de ambos tipos de conocimiento: implícito y explícito. Los ejercicios de automatización posibilitan la formación de rutinas y la memorización de frases hechas, lo que brinda al aprendiente un reservorio de “bloques” que le permiten expresarse en forma más fluida, sin recurrir a la construcción de la frase palabra por palabra, y de esa forma poder liberar recursos cognitivos para la construcción del sentido. Por otra parte, esos “bloques” son la base para formular hipótesis sobre las características del fenómeno lingüístico bajo estudio, las que el aprendiente verifica creando nuevos enunciados a partir de las representaciones del sistema que ellos construyen. Queda aún por resolver la discusión acerca del estatus del conocimiento explícito en relación al conocimiento procedural, ya que en la teoría de Anderson el conocimiento explícito (o declarativo) es preexistente al conocimiento procedural. El renovado interés en el rol del conocimiento en la Adquisición de Segundas Lenguas brindará, seguramente, aportes significativos en el futuro para comprender mejor el proceso de aprendizaje y las prácticas áulicas que lo promuevan.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BESSE, H. y R. Porquier, 1991, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier / Didier.
- CUQ, Jean-Pierre e Isabelle GRUCA, 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Saint-Martin-d'Hères (Isère), PUG.
- CUQ, Jean-Pierre, 1996, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier / Hatier.
- ELLIS, Nick, 2005, “At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge”, *Studies in Second Language Acquisition*, 27, pp. 305-352.
- ELLIS, Rod, 1985, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, OUP.

² Las diferencias entre estos tipos de actividades son comentadas por Germain y Séguin, 1998: 179.

³ Traducción propia.

- ELLIS, Rod, 1994, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: OUP.
- Germain, Claude y Hubert SÉGUIN, 1998, *Le point sur la grammaire*, Paris, CLE.
- LARSEN-FREEMAN, Diane, 2003, *Teaching Language: From Grammar to Grammaring*, Boston, Thomson Heinle.
- LÓPEZ BARRIOS, Mario y Elba VILLANUEVA de DEBAT, 2006, "From Input to output: The role of consciousness-raising activities", Nora Lilián SÉCULI y Marta Beatriz LEMBO (ed.), *XXXI FAAP/Conference. Multiple Literacies. Beyond the Four Skills, Conference Proceedings*, Rosario, APRIR, pp. 181-186.
- MADRID, Daniel, 2000, "Learning Strategies", en *Teaching English as a Foreign Language. Module F*, Barcelona, The Australian Institute, en:
<http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Learning%20Strategies.htm> [consulta 27-11-06].
- O'MALLEY, Michael y Anna Uhl CHAMOT, 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, CUP.
- RAABE, Horst, 2003, "Grammatikübungen", K. R. BAUSCH, H. CHRIST y H. J. KRUMM (ed.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4º ed., Tübingen / Basel, Francke, pp. 283-287.
- SERCU, Lies, 2004, "Exercise types and grading", Michael Byram, (ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, London, Routledge, 214-216.
- STORCH, Günther, 1999, *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*, Munich, Fink.
- TIMM, Johannes-Peter, 1998, "Grammatiklernen: Die Entwicklung praktischer Sprachkenntnisse", en TIMM, Johannes-Peter (ed.), *Englisch lernen und lehren*, Berlín, Cornelsen, 299-318.
- VANPATTEN, Bill., 2003, *From Input to Output. A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*, Boston, McGraw-Hill.
- VIGNER, Gérard, 1984, *L'exercice dans la classe de français*, Paris, Hachette.
- VIGNER, Gérard, 2004, *La grammaire en FLE*, Paris, Hachette.

TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES DE PRÁCTICA ACTIVIDADES DE PRÁCTICA Y SU RELACIÓN CON LAS OPERACIONES COGNITIVAS Y LINGÜÍSTICAS

Mario López Barrios

Universidad Nacional de Córdoba
Argentina
lopez@fl.unc.edu.ar

Luis Jaimez

Universidad Nacional de Córdoba
Argentina
lejaimiez@fl.unc.edu.ar

1. INTRODUCCIÓN

En una mesa redonda sobre enfoque cognitivo y didáctica de las lenguas, Clive Perdue expresa la importancia de reconocer los procesos cognitivos puestos en marcha por los aprendientes cuando realizan un ejercicio determinado. Perdue plantea la necesidad de que el docente conozca, por ejemplo cuando los alumnos hacen un ejercicio de transformación, cuáles son los procesos cognitivos que se ponen en marcha para realizarlo. Resalta su afirmación argumentado que el docente que no posee bases teóricas de la dimensión psicológica del aprendizaje no puede realmente comprender la relación entre los procesos cognitivos y las actividades de práctica que asigna a sus alumnos (Gaonac'h, 1990). Por otra parte, el mismo ejercicio requiere que el aprendiente efectúe determinadas operaciones lingüísticas en el enunciado.

El propósito del presente trabajo, que se enmarca en el contexto de un proyecto de investigación sobre actividades de práctica y desarrollo de la competencia comunicativa, es primero, caracterizar los conceptos de operación cognitiva y lingüística para luego relacionarlos con distintos tipos de actividades de práctica, a fin de proveer un sustento teórico para su inserción en una secuencia didáctica.

2. CARACTERIZACIÓN DE LAS OPERACIONES COGNITIVAS Y LINGÜÍSTICAS EN RELACIÓN CON LAS ACTIVIDADES DE PRÁCTICA

Un recorrido por la literatura especializada en Adquisición de Segundas Lenguas, Lingüística Aplicada y Didáctica de las Lenguas Extranjeras revela la presencia recurrente de los términos *operación* y *proceso*, en combinaciones como

operación mental, *operación* cognitiva, *proceso* mental y *proceso* cognitivo.¹ Por ejemplo, al caracterizar el concepto “actividad de aprendizaje” Pendanx (1998: 61) se refiere a los “procesos mentales o cognitivos puestos en marcha en toda actividad mental”.² Otro ejemplo es la referencia a *procesos* cognitivos básicos y superiores (en inglés “basic and higher cognitive processes”) en Wilson, Halford y Phillips (s/f), y la caracterización de los mismos como “operaciones mentales de nivel bajo y nivel alto”³ en Vigner (1990). Algo similar ocurre con los términos *operación* y *estrategia* como lo señala Madrid (2000: 9) y con *proceso* cognitivo y *estrategia* cognitiva, según Richards, Platt y Platt (1992: 60). Pese a su uso como sinónimos, se puede hacer una clara distinción entre *proceso*, *operación* y *estrategia*. Un *proceso* se refiere a un desarrollo, supone una serie de pasos o fases, mientras que una *operación* indica la realización de una actividad determinada. Wolff (1996) indica que la diferencia entre *procesos* y *estrategias* radica en que las últimas son conscientes, a diferencia de los primeros que son inconscientes. En el contexto de nuestra investigación caracterizaremos a los *procesos* cognitivos como la serie de operaciones cognitivas como memorizar, categorizar, generalizar, comparar, etc. de las que los aprendientes se sirven para alcanzar una finalidad determinada en el contexto de la adquisición de una lengua.

Al tratarse de una lengua, su adquisición requiere además de la realización de operaciones cognitivas la ejecución de determinadas *operaciones lingüísticas*. Estas se refieren a permutaciones o cambios efectuados a la estructura de un enunciado. Cuq y Gruca (2002: 356) haciendo referencia al metalenguaje gramatical que los aprendientes encuentran frecuentemente a lo largo de su aprendizaje de lenguas indican las siguientes operaciones: desplazamiento, encastre, pronominalización, sustitución, transformación. Por otra parte, Van Gelderen y Oostdam (2002) en un estudio acerca del incremento de la fluidez lingüística en la enseñanza de la L1 en el nivel primario indican “agregar información a una oración” y “evitar repetición innecesaria de información” como operaciones lingüísticas importantes en la producción escrita.

Aunque tradicionalmente los ejercicios fueron establecidos según categorías lingüísticas, es imprescindible considerar los aspectos psicológicos involucrados en las actividades de práctica. Storch (1999: 201-ss.) enfatiza que los ejercicios cumplen varias funciones. Por una parte, un ejercicio requiere la realización de operaciones lingüísticas, por ejemplo, transformar del singular al plural. Por otra, el aprendiente efectúa la operación mental de memorizar. De esta forma, dos tipos de operaciones se activan con la finalidad de trasladar un conocimiento nuevo de la memoria corto plazo a la memoria a largo plazo. Mediante la práctica las operaciones se automatizan, permitiendo durante la comunicación que la atención del aprendiente pueda centrarse en el contenido del enunciado

¹ Todos estos términos son indicados como sinónimos en el diccionario online *hyperdic.net*, en www.hyperdic.net

² Traducción propia.

³ Traducción propia de “opérations de niveau inférieur et supérieur”.

y que la realización de la forma se produzca con poca o ninguna intervención de la atención consciente.

3. TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES DE PRÁCTICA SEGÚN LAS OPERACIONES COGNITIVAS EFECTUADAS

Luego de esta caracterización de las operaciones cognitivas y lingüísticas veremos cómo éstas se ven reflejadas en algunos tipos de ejercicios para la práctica de fenómenos gramaticales. Se trata de una tipología de ejercicios tradicionales (completamiento, apareamiento, transformación, etc.) que, si bien ya no en forma de oraciones aisladas sino enmarcados en contextos situacionales o temáticos, siguen encontrándose en manuales modernos de aprendizaje de lenguas extranjeras (Storch, 1999: 86-90).

El ejercicio de completamiento o inserción es una actividad en la que se activen conocimientos gramaticales explícitos de los aprendientes. Mediante estos ejercicios se puede comprobar si los aprendientes visualizan las regularidades gramaticales, de modo que sean capaces de aplicar correctamente el fenómeno gramatical. En estas actividades de aprendizaje predomina la reflexión, y requieren operaciones cognitivas en las que de acuerdo a la taxonomía de Bloom (Curtain y Pesola, 1988: 164) el alumno recuerda, reconoce, reflexiona y hace uso de conocimientos en situaciones nuevas. Si al alumno se le dan las opciones para completar, éste discrimina (reconoce la diferencia entre las opciones) y/o identifica la correcta.

Los ejercicios de apareamiento son los que por lo general constan de dos o más grupos de palabras o textos que deben combinarse de tal modo que de ahí surja una expresión correcta. Las operaciones mentales de percibir, reconocer, comparar, inferir intervienen para llegar a la mejor combinación.

En los ejercicios de elaboración se construyen a partir de palabras o sintagmas unidades mayores, generalmente oraciones. Se trata de ejercicios con una marcada actividad cognitiva adecuados para la práctica de estructuras sintácticas simples, en algunos casos pueden incluir variantes morfológicas (vacío para insertar un morfema). Son ejemplos claros donde a las operaciones cognitivas le sigue la ejecución de operaciones lingüísticas que llevan al nuevo enunciado. Las operaciones mentales que intervienen en este tipo de ejercicios son más complejas por tratarse según Vigner (1990) de producción de enunciados propiamente dichos. Estos ejercicios abarcan los niveles de comprensión, aplicación, análisis y síntesis de la taxonomía de Bloom, donde el aprendiente relaciona, distingue, examina y crea reuniendo ideas en un nuevo producto.

Los ejercicios de transformación requieren la modificación de una estructura de partida en una estructura meta. El clásico ejemplo es el paso de voz activa a pasiva. Según Storch (1999) algunas requieren una transformación de estructu-

ras sintácticas de manera “cognitivo-consciente”,⁴ es decir el aprendiente debe primero leer y entender la estructura para decidir el tipo de transformación posible. Estas actividades involucran operaciones mentales de nivel inferior y superior, ya que las transformaciones operan sobre la forma y el significado de los enunciados. Además de la reflexión, estas actividades llevan a la automatización de la estructura ejercitada debido a la repetición de las operaciones de transformación.

Los ejercicios de expansión son aquellos en los que se agrega información a una oración o un texto ampliando una oración a través de la inserción de una determinada unidad para hacer más compleja su estructura. Según Besse & Porquier (1991) la actividad tiene como característica la reflexión sobre las relaciones sintagmáticas de la lengua. Un ejemplo clásico es la inclusión de una oración secundaria en una oración principal. También en este caso, este ejercicio ayuda a la automatización, es decir que el aprendiente a través de la repetición memoriza paulatinamente la nueva estructura.

En los ejercicios de sustitución los aprendientes realizan variaciones en un enunciado dado, completando, reemplazando o transformándolo a partir de estímulos dados. Los ejercicios apuntan a la automatización de determinadas estructuras, en algunos casos en un contexto más comunicativo, en otros se trata de ejercicios gramaticales puros. En general los ejercicios de sustitución no son ejercicios formales puros ya que a menudo el significado juega un rol importante y el alumno debe encontrar y formular una expresión semánticamente adecuada a la situación.

4. CONCLUSIÓN

En la consideración de las actividades de aprendizaje nos hemos abocado a la determinación de las operaciones cognitivas y lingüísticas llevadas a cabo por el alumno. Es de esperar, que a través de lo aquí expuesto, el docente, en su rol de facilitador del aprendizaje del alumno, pueda conocer y reconocer los procesos cognitivos que se activan con las actividades de práctica y pueda definir cuáles se adecuan en función del proceso de adquisición, atendiendo al nivel de complejidad de las mismas de tal modo que el aprendiente no se vea en situaciones de sobrecarga cognitiva y se sienta desbordado en sus capacidades. Todo esto ha de brindarle al profesor el sustento teórico necesario para una apropiada selección, planificación e inserción de las actividades de práctica en su clase de lengua extranjera.

⁴ Traducción propia de "kognitiv-bewusst".

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BESSE, H. y R. PORQUIER, 1991, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier / Didier.
- CUQ, J. P. e I. GRUCA, 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Saint-Martin-d'Hères (Isère), PUG.
- CURTAIN, H. A. y C. A. PESOLA, 1988, *Languages and Children – Making the Match*, Reading, MA, Addison-Wesley.
- GAONAC'H, D. *et al.*, 1990, "Approche cognitive et didactique des langues: des processus aux exercices", *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, 1990/03, pp. 182-191.
- MADRID, D., 2000, "Learning Strategies", *Teaching English as a Foreign Language. Module F*, Barcelona, The Australian Institute, en:
<http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Learning%20Strategies.htm> [consulta 27-11-06].
- PENDANX, M., 1998, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette.
- RICHARDS, J.C., J. PLATT y H. PLATT, 1992, *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*, 2º ed., Londres, Longman.
- STORCH, G., 1999, *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*, Múnich, Fink.
- VAN GELDEREN, A. & R. OOSTDAM, 2002, "Improving linguistic fluency for writing: effects of explicitness and focus of instruction", *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 2, pp. 239-270.
- VIGNER, G., 1990, "Activité d'exercice et acquisitions langagières", *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, 1990/03, pp. 134-146.
- WILSON, W. H., G. S. HALFORD y S. PHILLIPS, *s/f*, *The Properties of Higher Cognitive Processes and How They Can be Modelled in Neural Nets*, en:
<http://citeseer.ist.psu.edu/cache/papers/cs/518/ftp:zSzzSzftp.cse.unsw.edu.auzSzpubzSzuserSzSzbillwzSzwiletal.auscogsci97.pdf/the-properties-of-higher.pdf> [consulta 15-12-2006].
- WOLFF, D., 1996, "Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik", *Info DaF*, 23, pp. 541-560.

FORMACIÓN DE LECTORES EN EL NIVEL MEDIO Y CONTEXTO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Marta Lucas

Escuela N° 7, Distrito Escolar N° 3
Escuela N° 6, Distrito Escolar N° 2
Universidad de Buenos Aires
Argentina
Maraluc2002@yahoo.com.ar

Mónica Vidal

Instituto Libre de Segunda Enseñanza
IESLV Juan Ramón Fernández
Universidad de Buenos Aires
Argentina
mvidal@filo.uba.ar

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente la comprensión lectora constituye uno de los mayores déficits de los alumnos de la escuela secundaria. Esta capacidad implica no sólo construir sentidos acordes con el texto fuente, adquirir conocimientos a través de él, usar esos saberes de manera adecuada en otras situaciones, sino también poder tomar distancia de lo leído para resignificar el texto teniendo en cuenta las circunstancias enunciativas y socio-históricas que encuadran tanto la producción como la recepción. Esta resignificación supone una toma de conciencia de los puntos de vista explícitos u omitidos a través de una lectura crítica, dialógica¹ que, con la mediación del docente, estimula la diversidad de interpretaciones y favorece la creación de sentidos y acciones para la vida (Martins de Castro Chaib, 2006: 18-19).

Daremos cuenta aquí del estado actual de nuestra reflexión en tanto docentes-investigadoras en lectocomprensión en fle. Aludiremos a la necesidad de conocer lo más profundamente posible las particularidades del contexto de enseñanza-aprendizaje. Luego, intentaremos justificar un enfoque interdisciplinar y transversal en la enseñanza de la lectocomprensión en la escuela secundaria. Finalmente, abordaremos sucintamente la problemática de la especificidad de la lectura en una lengua-cultura extranjera.

¹ La lectura dialógica forma parte del aprendizaje dialógico que se basa en los principios de: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias (Flecha y Tortajada, 1999: 22-23)

2. MARCO TEÓRICO

A partir del enfoque interaccionista social, de los trabajos de Vigotsky (1985), Bruner (1996), Bronckart (1996) y Souchon (1992, 2000) consideramos que el estudio del lenguaje no debe obviar el funcionamiento de las relaciones sociales que los sujetos establecen con el mundo que los rodea.

En el caso particular de la lectura y su aprendizaje, las variables psicosociales deben ser tomadas en cuenta: cuando el alumno lee interactúa no sólo con las voces sociales presentes en el texto sino también con otros actores que intervienen en un contexto socio-histórico amplio y uno, más restringido, la clase. Este enfoque supone sujetos activos construyendo sentidos y desarrollando estrategias de aprendizaje y de comprensión de manera idiosincrásica.

3. EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Pensar el contexto de enseñanza-aprendizaje implica, para nosotras, tener en cuenta las diferentes dimensiones que lo componen: los actores, el medio institucional y las prácticas escolares en el aula.

Algunas de las problemáticas que atañen a los actores centrales (alumnos y docentes) son la circulación de los textos y las representaciones de la lectura y su aprendizaje. El acto de leer se inscribe en una serie de prácticas lectoras marcadas socio-culturalmente que suponen ciertas elecciones, reglas, gustos, interacciones y forman parte de la identidad cultural del individuo. Tal como lo sostiene Privat (2005: 126),² “la lectura no es sólo el momento en que ésta tiene lugar, sino un conjunto estructurado de prácticas social y culturalmente pautadas”. Por ende, deberíamos indagar lo que los aprendientes leen dentro y fuera de la escuela, las posibles motivaciones de esa lectura y los textos que circulan en el entorno cercano ya que las prácticas lectoras de la familia o de los amigos funcionan como modelos para los adolescentes. En cuanto a los docentes, éstos deberían reflexionar sobre los textos que circulan en su medio, las prácticas lectoras y la construcción de la identidad cultural a través de lo aprendido y lo “heredado”.

En cuanto a la idea que los alumnos del secundario se hacen de la lectura y su aprendizaje, en una investigación sobre las representaciones de la “buena lectura” (Lucas, Ramos y Vidal, 2000), observamos que para muchos, ésta correspondía en gran medida a la lectura escolar, modelada por las prácticas evaluativas de los docentes en su discurso o actitud. Sin embargo, las preferencias señalaban textos muy diferentes a los propuestos por la escuela.

Sería interesante que los docentes, por su parte, se interrogaran sobre sus representaciones de la “buena lectura” y su enseñanza. Cabe señalar que, si bien

² La traducción es nuestra toda vez que se trate de citas en francés.

la mayoría de los docentes son conscientes del déficit en comprensión lectora de sus alumnos, no todos, a nuestro criterio, son sensibles a la necesidad de enseñar a leer los textos de su propia disciplina.

Por otra parte, el medio institucional, respondiendo a menudo a un modelo verticalista, impone límites y obligaciones que deben ser respetados y cumplidos por docentes y alumnos: define fronteras, perfiles, obstaculiza consensos y la participación igualitaria. Estas no son las condiciones ideales para una reflexión y un trabajo en equipo que tenga como objetivo la enseñanza-aprendizaje de una lectura crítica. Por otra parte, como sostiene Poggi (2003: 111) su "formato" organizacional es el que determina las condiciones laborales, muchas veces adversas, las tradiciones de nivel y las culturas profesoras que van conformando culturas individualistas y balcanizadas.

En lo que respecta a las prácticas lectoras se ha propuesto, a lo largo de la historia, una diferenciación entre un tipo de lectura intensiva, predominante en la premodernidad y otra, extensiva que caracteriza al lector moderno. La primera, se basa "en un conjunto limitado de libros continuamente releídos y recontados", en tanto que la segunda, "más notable, desprendida" concierne la lectura de muchos textos (Prieto Bernabé, 1999: 315-316). En la modalidad intensiva, la comprensión pasa necesariamente por la oralización en voz alta o baja, la escucha y la memoria. El texto, que es sacralizado, se impone al lector. En la extensiva, la oralización ya no acompaña la lectura, el lector toma distancia del texto y construye sentidos más libremente. Coincidimos con Chartier (1992: 33-35), quien advierte sobre el simplismo de esta dicotomía e invita a tener en cuenta las mutaciones tecnológicas, formales y culturales para entender la complejidad del problema. En nuestras escuelas coexisten ambos tipos de lectura, según el perfil de docentes y alumnos. Así, observamos, por un lado, una práctica de la lectura intensiva que favorecería fundamentalmente la adquisición de contenidos (con una mayor o menor adecuación al texto fuente) y el desarrollo de un lenguaje disciplinar y por otro, una lectura extensiva, dialógica, que favorecería la formación del lector crítico. La primera estaría centrada en un saber "sabio" y la segunda en un saber "hacer". Pensamos que para la formación de nuestros alumnos lectores es necesario trabajar haciendo interactuar los dos tipos de lectura.

4. INTERDISCIPLINARIEDAD, TRANSVERSALIDAD Y ESPECIFICIDAD DE LA LECTURA EN LENGUA-CULTURA EXTRANJERA

Existe una vieja controversia entre los partidarios del currículum disciplinar y los del currículum integrado. Los primeros ponen el acento sobre el rigor en la enseñanza de los contenidos en cada disciplina criticando el trabajo integrador porque diluye dichos contenidos. Los segundos sostienen que un currículum integrado permite relacionar los contenidos entre sí y con la vida real y critican

a los primeros por convertir los temas en parcelas de la realidad inconexas y aisladas.

Acordamos más bien con Poggi (2003: 125) quien sostiene que “la integración puede contribuir a conformar un proyecto global de conocimiento, una relación con el mundo **en la que cada uno de los campos del saber participa desde su peculiar recorte y desde el modo específico en que se construye el conocimiento en él**³. Cada disciplina no reenvía a un mundo distinto; todas contribuyen a la inteligibilidad del mundo”.

Como la lengua atraviesa todas las áreas y el déficit en la comprensión de los textos es sentido como acuciante por la gran mayoría de los profesores, pensamos que uno de los ejes que pueden operar como nexo común integrador es la comprensión lectora. Esto supone que cada docente debería trabajar las dificultades de comprensión de los textos propios de su disciplina: identificación de géneros, precisión de los conceptos, reflexión sobre el carácter modélico de las teorías, su contextualización en producción y recepción, etc.

En el caso de la lectocomprensión en lengua extranjera, se impone la necesidad de trabajar en equipos interdisciplinarios para elegir consensuadamente los textos y planificar las actividades más generales. Dado que se trata de la enseñanza-aprendizaje de una lengua-cultura extranjera, el docente deberá encargarse de sensibilizar al alumno sobre las especificidades de esos textos, producto de prácticas culturales marcadas (géneros, discursos, intertextualidad, contexto de producción y recepción). En este punto debería tenerse presente la identidad de nuestros alumnos lectores que no son los destinatarios de esos textos elegidos por el equipo interdisciplinar ya que no poseen los conocimientos previos ni las prácticas lectoras del lector pensado por el autor.

5. CONCLUSIONES

El aprendizaje de la lectocomprensión es un proceso gradual y continuo, que necesita de objetivos intermedios y que no se agota al término de la formación académica, sino que continúa y se enriquece a través de los diferentes contextos en los que se involucra el lector a lo largo de su vida.

La escuela no debería formar sólo lectores-reformuladores o resumidores, sino sobre todo un lector crítico, que, a través de prácticas sociales áulicas reformule discursos, negocie interpretaciones y busque consensos. Así, en un sentido dialógico, los alumnos aprenden mientras discuten e interactúan por medio de instrumentos discursivos formados socialmente.

Leer en una lengua-cultura extranjera implica, además del aprendizaje de la lectura en una segunda lengua, la toma de distancia del lector, para quien el texto ya no refleja una totalidad objetiva, verídica e intocable, sino que representa un punto de vista parcial, una mirada inscripta en una determinada cultu-

³ El subrayado es nuestro.

ra y “heredera” de la misma. Este lector es consciente de que, tanto en producción como en comprensión, se trata de miradas “situadas”.

BIBLIOGRAFIA

- BRONCKART, J. P., 1996, *Activité langagière, textes et discours*, París, Delachaux et Niestlé
- BRUNER, J., 1996, *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- CHARTIER, R., 1992, *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa.
- FLECHA, R. y L. TORTAJADA, 1999, “Retos y salidas educativas en la entrada de siglo”, en F. IMBERNÓN (org.), *La Educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó, pp.13-26.
- LUCAS, M., I. RAMOS y M. VIDAL, 2000, “Algunas prácticas lectoras por alumnos de la escuela media”. Investigación de tipo exploratorio, seminario “Prácticas sociales de lectura y escritura”, Cátedra Unesco.
- LUCAS, M. y M. VIDAL, 2005, “Aprendizaje de una lengua extranjera en contexto institucional exolingüe”, en E. KLETT (org.) *Didáctica de las lenguas extranjeras*, Buenos Aires, Araucaria, pp. 70-83.
- MARTINS de CASTRO CHAIB, D, 2006, “Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: lectura dialógica”, *Lectura y vida*, 27, pp. 18-28.
- POGGI, M., 2003, “La problemática del conocimiento en la escuela secundaria”, TENTI FANFANI (comp.), *Educación media para todos*, Buenos Aires, Altamira, pp.105-137.
- PRIVAT, J. M., 2005, “Sociologiques des didactiques de la lecture”, en CHISS, DAVID Y REUTER (orgs.), *Didactique du français*, pp. 119-134.
- SOUCHON, M., 1992, *Lire entre langues et discours. Analyse des obstacles à la lecture des textes en langue étrangère*, Tesis, Université de Franche-Comté.
- SOUCHON, M., 2000, “Lecture de textes en LE et compétence textuelle”, *Aile*, 13, pp. 15-37.
- VYGOTSKI, L. S., 1985, *Pensée et Langage*. 2º ed. París, Editions Sociales.

EL PAPEL DE LA GRAMÁTICA EN EL AULA DE TRADUCCIÓN Y EL DE LA TRADUCCIÓN EN LAS AULAS DE GRAMÁTICA Y LENGUAS

Elena Marengo

IESLV Juan Ramón Fernández
Argentina
ecmk@fibertel.com.ar

Mónica Herrero

IESLV Juan Ramón Fernández
Argentina
monica_herrero@fibertel.com.ar

Nuestro objetivo en esta breve presentación es exponer las razones para recomendar en toda la carrera del traductorado un vínculo más estrecho entre el aula de traducción y las aulas de lengua (primera y segunda) y de gramática/lingüística. Acompañamos la exposición con algunos ejemplos de errores hallados en trabajos de alumnos a fin de mostrarles los errores inadmisibles que se producen todavía en el ciclo superior del traductorado en inglés. Si tuviéramos tiempo, podríamos comentar la utilidad relativa de varios modelos o escuelas gramaticales para su análisis y para la didáctica de la traducción. Si no lo hay, les dejamos los ejemplos impresos para que vean su gravedad.

Algunas salvedades con respecto al marco general de esta exposición:

1. Los textos que analizamos no son literarios. Si bien nos interesan todos los textos, hemos restringido el análisis a textos no literarios porque representan una primera etapa del vasto trabajo que habría que encarar. Los textos que abordamos son más sistematizables pues la traducción literaria puede plantear problemas radicalmente distintos. Nos referiremos entonces a textos de índole informativa, expositiva o argumentativa, característicos del discurso de nivel universitario en humanidades y ciencias.
2. A la hora de perfilar el papel de la gramática en el quehacer cotidiano del traductor y en su formación, se plantean dos cuestiones fundamentales:
 - a. El traductor no es un investigador de un laboratorio gramatical o lingüístico: es un usuario culto muy particular de la lengua de destino, conocedor también de la lengua de origen. Creemos que esta aparente perogrullada no ha merecido hasta ahora suficiente atención en el traductorado en inglés y que, precisamente en este aspecto, se torna imprescindible la reflexión y la acción interdisciplinaria: la presencia

de la gramática en el aula de traducción y el conocimiento cabal de la tarea del traductor en las aulas de lenguas, lingüística y gramática. Guiadas por la brújula del quehacer concreto de traducir, las diversas materias de la carrera pueden aportar una enorme ayuda a la formación del traductor.

- b. Hay que definir el grado de detalle, de “desglose” y profundización de las distintas disciplinas que resulta más útil y que se debe garantizar y fomentar en la formación del traductor. Para nosotros, la pregunta que deberíamos formularnos todos es ésta: ¿qué es lo pertinente de un modelo gramatical para la traducción? A nuestro entender, el nivel de detalle debe estar íntimamente vinculado con la concepción instrumental del lenguaje que debemos sostener en este caso pues el traductor necesita trabajar con unidades funcionales mínimas de sentido o información. Para ello, el concepto de *cláusula o nexus* (Halliday, 1994: 3; Hernández Alonso, 1996: 71), por ejemplo, es muy productivo, ya que una cláusula es una unidad de sentido que contiene un *proceso* (Halliday, 1994: 106), posee un *eje* (Tesnière, 1994: *passim*) alrededor del cual giran todos los elementos o tiene un *nudo semántico* (Alarcos Llorach, 1970: 124; Hernández Alonso, 1996: 243) que es el verbo. Podemos ir de la cláusula hacia algo más complejo, por ejemplo, un conjunto de cláusulas estrechamente articuladas dentro de una misma oración, o podemos ir también de la cláusula hacia las unidades menores.

Sostenemos que un buen traductor es, por una parte, un excelente lector y, por otra, un excelente productor de textos en la lengua de destino. Si tenemos en cuenta que esas son las dos competencias que debe tener o desarrollar, el modelo gramatical/lingüístico más útil debe ser textual, en el sentido de que debe intentar al menos tomar en cuenta el estudio de textos, en lugar de abordar exclusivamente oraciones o fragmentos menores. Por otra parte, el análisis del discurso tal como se ha venido practicando no proporciona demasiadas veces elementos que permitan sistematizar los detalles de la microestructura y dar cuenta objetivamente de lo que sucede en el entramado más íntimo del texto. Por ello, se hace necesaria una gramática que trascienda ciertos límites e intente dar cuenta de la construcción del sentido, y que lo haga de manera sistemática, de modo que ese saber pueda ser compartido. En el aula de traducción, por consiguiente, la labor debería tender a reducir el grado de subjetividad en el señalamiento de errores utilizando la herramienta más idónea y productiva para ponerlos de manifiesto.

Con este marco, nos planteamos las siguientes cuestiones:

1. Análisis de costo-beneficio. Si un enfoque gramatical determinado no rinde frutos concretos que justifiquen el costo de aprenderlo, ¿debemos conservarlo por razones ideológicas, por así decirlo? Sin duda, todo lo que agreguemos a la formación será positivo y enriquecedor, pero hay que garantizar un núcleo básico sólido compartido por todos los alumnos.
2. Rigidez de los modelos. ¿Es conveniente partir dogmáticamente de un modelo gramatical y encajar a presión para que se amolden a él los hechos de la(s) lengua(s) involucrada(s)? ¿No sería más productiva para la formación cierta plasticidad que muestre la utilidad relativa de las diversas corrientes existentes?

En principio, para el traductor y para su formación, no importa el modelo gramatical que se use en las cátedras de gramática, siempre que se lo utilice con miras a la práctica de la traducción y con conocimiento de los problemas concretos que plantea. En nuestra opinión, los modelos funcionales resultan muy esclarecedores en muchos aspectos. Por otra parte, independientemente de cuán feliz juzguemos el enfoque funcional como construcción teórica, es el único que utiliza ejemplos ilustrativos para el traductor por su complejidad.

Ahora bien, ¿qué debemos proporcionar al futuro traductor? Elementos que le permitan leer y escribir bien, justificar y defender sus elecciones. El meollo de las dificultades de traducción, a nuestro juicio, es la construcción de sentido. Buscamos un enfoque que nos permita elaborar herramientas objetivas para vincular las estrategias de traducción con la intención del hablante/escritor y, también, para hacer una crítica de la traducción. Debemos proporcionar al alumno instrumentos que le permitan desarrollar su capacidad de comprensión y de producción, y también, ¿por qué no?, su sentido común. Dicho sea de paso, la gramática funcional de Halliday, por ejemplo, se define como una teoría del sentido en cuanto opciones, en la cual el lenguaje, el texto y sus elementos se interpretan como redes de opciones entrelazadas (Halliday, 1994: xiv). Martinet, por su parte, es más sugestivo: "La intención del hablante es tan real como la vibración de las cuerdas vocales o la tinta de este papel" (pero sólo es virtualmente alcanzable por el oyente, lector, etc.).

EJEMPLOS

Acompañamos esta comunicación con ejemplos tomados de alumnos que cursaban la residencia de Traducción.

1. El primero proviene de un capítulo de un manual de historia para los primeros años de la universidad en el cual se hace una reseña de la etapa inicial del desarrollo del capitalismo industrial en Estados Unidos.

Telón de fondo del primer ejemplo:

El autor describe los inicios del mercado de consumo en EE.UU. a fines del siglo XIX y dice que estuvo orientado a producir mercaderías que facilitaban las tareas del hogar.

Texto en inglés:

These items [consumer items] were targeted initially at women who could afford to buy them, those in the middle-class and high-income, skilled-working-class households. (Freeman, 1992)

Traducción del alumno:

Los artículos estaban destinados en principio a mujeres que podían darse el lujo de comprarlos: familiares de trabajadores calificados, de clase media e ingresos altos.

Comentarios:

- a) **Los**: Error de lectura cohesiva del texto. Referencia anafórica omitida.
- b) **initially**: Error de lengua inglesa: initially = at the beginning ≠ in principle.
- c) **those in the middle-class and high-income, skilled-working-class households**: Error de análisis sintáctico del sintagma nominal en aposición que explica cuáles eran las mujeres que podían darse ese lujo: las de clase media y las que pertenecían a hogares de obreros calificados de altos ingresos. Cualquier enfoque gramatical permite detectar el error de sentido. Es de hacer notar que la estructura es, sin embargo, elemental.

2.

El segundo ejemplo proviene de un texto en el cual el historiador Robert Brent Toplin comenta la película *Mississippi en llamas* desde el punto de vista de su fidelidad a los hechos históricos que relata.

Telón de fondo del segundo ejemplo:

El autor comenta el debate que suscitó la película sobre la responsabilidad de los cineastas.

Texto en inglés:

Mississippi Burning's treatment of the historical issues sparked a lively debate about the artist's responsibility in interpreting the past through film. (Toplin, 1996)

Traducción del alumno:

El tratamiento de los sucesos históricos que se hace en *Mississippi en llamas* desató un acalorado debate sobre la responsabilidad de los artistas cuando *se interpreta el pasado mediante películas*.

Comentarios:

- a) Hay error de análisis sintáctico: en inglés, el sujeto de "interpreting" es claramente "the artist". En la traducción del alumno, el uso de la pasiva cuasi refleja transforma lo dicho en una afirmación de carácter general.
- b) Hay calco de una estructura poco feliz en inglés (interpreting the past through film), cuya versión en castellano tiene visos de absurdo.

Con estos dos ejemplos, ya podemos señalar para todos los docentes dos errores fundamentales que, por su repetición en numerosísimos casos, se deberían abordar en todas las cátedras y no solamente en las de traducción:

- c) **La "decodificación" de los sintagmas nominales complejos del inglés, especialmente cuando los premodificadores son sustantivos.**
- d) **El hecho de que en las dos lenguas, los verboides tienen sujeto.**

La sencillez de los ejemplos que presentamos revela con toda evidencia que los graves tropiezos de los alumnos no se deben a la complejidad de los textos sino a su incapacidad para leer con exactitud, la falta de práctica concreta en casos muy sencillos de análisis sintáctico y la pobreza de recursos en español. Esa situación es la que debemos revertir entre todos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS LLORACH, Emilio, 1994, *Gramática de la Lengua Española*, Madrid, Espasa.
ALARCOS LLORACH, Emilio, 1970, *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos.
HALLIDAY, M. A. K., 1994, *An Introduction to Functional Grammar*, London, Arnold.
HERNÁNDEZ ALONSO, César, 1996, *Gramática funcional del español*, Madrid, Gredos.
MARTINET, André, 1974, *Elementos de lingüística general*, Madrid, Gredos.
MARTINET, André, 1978, *Estudios de sintaxis funcional*, Madrid, Gredos.
TESNIÈRE, Lucien, 1994, *Elementos de sintaxis estructural*, Madrid, Gredos.

CORPUS

- FREEMAN, Joshua *et al.*, 1992, "Progress and Poverty: the Growth of Industrial Capitalism", en American Social History Project, *Who Built America?*, vol. 2, Nueva York: Pantheon Books.
ROBERT BRENT TOPLIN, 1996, "Mississippi Burning. A Standard to Which We Couldn't Live Up", en *History by Hollywood: The Use and Abuse of the American Past*, Urbana, University of Illinois.

¿DE QUÉ MODO PUEDE EL DOCENTE INFLUIR EN EL APRENDIZAJE?

Sabrina Yael Martini

sabrimarti@hotmail.com

Karla Guadalupe Uñates Corvalán

quada113@hotmail.com

Alumnas de Espacio de la Práctica Docente IV, Prof. Rosa Sánchez de Peralta
Profesorado de Inglés para EGB y Polimodal, Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n° 42 de
San Miguel
Argentina

Este trabajo tiene por objeto compartir nuestra experiencia en el Espacio de la Práctica Docente IV durante el ciclo lectivo 2006.

Partimos de la premisa que el ser docente implica un gran compromiso para con los alumnos y su proceso de aprendizaje, por lo que el profesor no sólo debe poseer un dominio profundo y consciente del marco teórico referente al currículo sino también a los diferentes enfoques metodológicos para enseñar una lengua extranjera en distintos contextos socio-culturales. Sin embargo, un amplio conocimiento del contenido lingüístico y de las estrategias metodológicas no es suficiente a fin de lograr una exitosa transposición didáctica. Sin duda, es fundamental la habilidad del docente para transmitir conocimientos y generar en el alumno el deseo de aprender. Los educadores sabemos que una de las claves del aprendizaje es la motivación, aunque solamente si tenemos en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de los educandos y sus necesidades e intereses podremos captar su atención con el propósito de facilitar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Uno de los temas más complejos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua es desarrollar estrategias tendientes a generar la motivación en el aula, convirtiéndose *la motivación* en un término empleado en el ámbito docente para dar respuesta a los diferentes interrogantes vinculados al aprendizaje. Es frecuente escuchar en ámbitos académicos y no académicos: “La motivación es la diferencia entre el éxito y el fracaso” o “Si los alumnos están motivados aprenden, si no... nunca lo harán”. Entonces, ¿Qué es la motivación? ¿Se puede adquirir? ¿Se puede enseñar? ¿De dónde proviene? Interrogantes como estos nos hacen reflexionar que la motivación no es tan solo una palabra que se corresponde con el éxito o el fracaso; por el contrario, lejos de ser un concepto simple, si logramos emplear variadas estrategias para impulsar el desa-

rollo de la motivación externa en nuestros alumnos, la misma se convertirá, seguramente, en un aspecto fundamental que conduce al éxito en el aprendizaje de una segunda lengua.

Hemos constatado a través de nuestra experiencia como alumnas- practican- tes lo comprometedor que resulta poner en práctica las estrategias que permiten captar el interés de los alumnos como así también realizar una adecuada selección de material acorde a los contenidos asignados. Debimos asumir, además, el desafío de enfrentar los imponderables que fueron surgiendo tanto en el contexto áulico como en el institucional y los que tuvimos que aprender a resolver.

En primera instancia, consideramos imprescindible realizar un registro de las condiciones del grupo asignado el cual presentaba las siguientes características: adolescentes entre quince y diecisiete años, con un nivel socio-económico que se corresponde con clase media baja, con visibles dificultades para relacionarse entre sí y una notable apatía para con una segunda lengua. Con el fin de interpretar esta realidad recurrimos a la definición de *language ego* (Douglas Brown, 2001: 61-62), que expresa que "cada ser humano que aprende una segunda lengua desarrolla un nuevo modo de pensar, sentir y actuar, es decir, una segunda identidad. Esta segunda identidad puede causar un sentimiento de fragilidad, al mismo tiempo que un acrecentamiento de las inhibiciones". Por lo tanto, interpretamos que resultaba esencial tener en cuenta los factores relevados en la descripción ya que los mismos influían ante la posibilidad de aprender un segundo idioma.

Por otra parte, en el aspecto referido al conocimiento de esta segunda lengua por parte de los alumnos, podemos señalar que tenían una noción de la misma a través de simples convenciones gramaticales, con trabajo básicamente escrito e individual, por lo que analizamos que la tarea se centraba solamente en las inteligencias lingüística e intrapersonal, dos de las Inteligencias Múltiples enunciadas por Howard Gardner (Harmer, 2004: 46-48). Otro aspecto a mencionar es la ausencia de material auténtico, tanto visual como auditivo durante el desarrollo de las clases, el que impedía a aquellos alumnos con estilos de aprendizaje diferentes asignar algún significado a lo que estaban aprendiendo. Además, la ausencia de un vínculo tanto entre pares como con el docente no favorecía la construcción de una atmósfera de trabajo propicia para un óptimo desempeño en la clase. Considerando las exigencias de la cátedra del profesorado, nuestro bagaje teórico y nuestra experiencia resultaba imprescindible revertir esta situación.

En primer término nos propusimos disminuir la ansiedad y el desinterés existente en el contexto áulico, lo que Krashen define como *affective filter* (Schültz, 2005) Una vez finalizado el periodo de observación, habiendo registrado las características del grupo y sus intereses, decidimos basar nuestros planes en la música. Fue entonces que a partir de nuestras vivencias como alumnas y docentes interpretamos que apelando a los diversos gustos musicales de los alumnos y empleando canciones no sólo generaríamos un buen clima de

trabajo sino que también favoreceríamos el desarrollo de otros estilos de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, incorporamos lo que Douglas Brown especifica como *empathy* (Douglas Brown, 2000: 152-154), el proceso de ponerse en el lugar del otro.

Basándonos en lo que Ausubel denomina *schema theory*, cuya esencia fue reformulada por Clarke y Silberstein (Brown, 2001: 299-300), consideramos el conocimiento previo de los alumnos, sus experiencias socio-culturales, sus matrices de aprendizaje, con el propósito de trabajar con actividades de interpretación de un género textual específico: la letra de las canciones (lyrics). En todo momento impulsamos a cada uno de nuestros alumnos a construir significado a partir de su propia interpretación del texto, respondiendo a un enfoque constructivista de la comprensión, en “el que el sentido va más allá de las palabras, oraciones o párrafos que componen el texto: el sentido lo aporta el propio lector de acuerdo con los conocimientos y experiencias archivados en su memoria” (Dubois, 2006).

La selección del material auditivo no se realizó meramente al azar sino que, por el contrario, se consideraron variables tales como: contenido lingüístico, mensaje, diferentes estilos musicales e intérpretes variados. Se respetaron los distintos pasos de la clase, convirtiéndose la comprensión auditiva en el eje vertebrador, promoviéndose en todo momento el desarrollo de las otras macrohabilidades en las actividades previas, de escucha o posteriores a la misma.

Una de las propuestas de trabajo fue la presentación de estrofas de diferentes canciones, enmarcadas en un mismo tópico, las cuales eran apropiadas para la introducción de la noción de tiempo futuro (contenido gramatical: ‘futuro simple’). En primera instancia, los alumnos debían descubrir quién era el intérprete de cada uno de los fragmentos; luego, mediante la escucha de los mismos pudieron verificar sus presunciones. En un segundo momento, se repartieron copias que contenían las estrofas subsiguientes incluyendo distractores. Mediante una segunda escucha, los alumnos debieron unirlos, relacionándolos con los extractos presentados previamente. Otra de las actividades puestas en práctica empleando la letra de una canción impulsaba a los alumnos a reconocer, por medio del contexto, qué palabra/s debían utilizar. Las estrofas con la letra de una canción presentaban ante cada espacio en blanco diferentes opciones de completamiento, las cuales debían ser analizadas al momento de resolver la ejercitación. Para comprobar si las alternativas seleccionadas eran correctas los alumnos debían escuchar el tema propuesto.

Como conclusión, corroboramos que durante el período de residencia las clases apuntan a un modelo de enseñanza- aprendizaje que si bien no es imposible de aplicar, se torna difícil de plasmar en un contexto real que carece no solamente del material necesario sino también del mobiliario adecuado y en el cual el docente no dispone del tiempo ni el dinero necesarios para llevarlas a cabo. Sin embargo, todas estas variables no deberían condicionar el proceso de ense-

ñanza-aprendizaje al punto de considerarlo un hecho indefectiblemente influenciado por las distintas condiciones de trabajo que afectan tanto a profesores como alumnos. Por lo tanto, una prioridad de los educadores debería ser la búsqueda de una continua retroalimentación tendiente a favorecer no solamente el aprendizaje de la asignatura sino también la generación o el fortalecimiento de los diferentes vínculos posibles dentro del contexto áulico.

Finalmente, queremos señalar que esta experiencia nos permitió rescatar aspectos sumamente valiosos, como por ejemplo, que es factible que los alumnos lleguen a interesarse en el aprendizaje de una segunda lengua cuando se les presenta material que despierta su curiosidad y que al mismo tiempo está relacionado con su realidad cotidiana. Igualmente, pudimos comprobar la importancia de la construcción tanto del vínculo docente- alumno como entre pares, el cual favoreció ampliamente el proceso de enseñanza-aprendizaje como así también nuestra práctica como alumnas- residentes.

BIBLIOGRAFÍA

- BROWN, D., 2000, *Principles of Language Learning and Teaching*, US, Longman.
- BROWN, D., 1997, *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Nueva York, Longman.
- DUBOIS, M. E., 2006, *Textos en contexto*, 7, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura.
- HARMER, J., 2004, *The Practice of English Language Teaching*, Malaysia, Longman.
- LITTLEJOHN, A., 2001, "Motivation. Where does it come from? Where does it go?", *English Teaching professional*, 19, pp. 5-8.
- PRODROMOU, L., 1999, "How to be a boring teacher?", *English Teaching professional*, 12, pp. 16-18.
- SCHÜLTZ, R., 2005, "Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition", en: www.sk.com.br/sk-krash.html [consulta 03- 2007].
- TANER, R., 2001, "Teaching Intelligently", *English Teaching professional*, 20, pp. 40-41.
- WILLIAMS, M., 1999, "Motivation in language learning", *English Teaching professional*, 13, pp.3-6.

LA TRADUCCIÓN TEATRAL COMO RESISTENCIA POLÍTICA ENTRE CENSURA Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

Laura Masello

Universidad de la República
Uruguay
lmasello@hotmail.com

La crisis socio-económica de principios de los años 60 desencadenó en Uruguay un proceso político que culminó en el golpe de Estado de 1973. La institución teatral El Galpón que, desde sus orígenes en el teatro independiente uruguayo, optó por la expresión militante, sintió la necesidad de renovar su repertorio en concordancia con los cambios del contexto nacional y mundial. En 1968 el grupo propuso la puesta de *Libertad, Libertad*, versión de la obra *Liberdade, Liberdade* de los brasileños Flávio Rangel y Millôr Fernandes. El estreno de la obra coincidió con la implantación de las Medidas Prontas de Seguridad. La obra brasileña había sido estrenada por el Grupo Opinião un año después del golpe de 1964 en Brasil y mostraba un teatro político que hibridizaba protesta, música y humor mediante un montaje de textos de distintas épocas y lugares en torno al concepto de libertad.

La contextualización uruguaya fue presentada como semillero de ideas en el área de las adaptaciones. Dice el programa de 1971: "*Libertad, Libertad* fue para nosotros el hallazgo de un posible cambio para nuestro teatro de hoy. Naturalmente que las dificultades del texto que se maneja con muchos conceptos que valen sólo para Brasil fueron problema para montar la obra aquí, pero creemos que puede ser estimulante este ejemplo para futuras obras que se pueden encarar en un Uruguay donde la libertad comienza a encontrarse sólo materializada en estatuas".

Algunos elementos de esta cita orientan nuestro análisis, en el cual abordamos las motivaciones ideológicas y espectaculares y las condicionantes socio-históricas que marcaron el traslado del texto original brasileño al contexto uruguayo y su materialización en una de sus versiones, *Libertad, Libertad* 71. Como marco teórico, recurrimos a los trabajos de Annie Brisset, quien ha estudiado el papel de las traducciones y adaptaciones en el proceso de constitución identitaria.

El tipo de análisis que realizamos corresponde a lo que Osvaldo Pelletieri (1997: 28) denomina "de reconstrucción histórica", mediante el cual "se recrea espectáculos del pasado a partir de documentos y testimonios". Para ello, contamos con documentos escritos que nos ayudaron a recomponer parcialmente el contexto de enunciación: el texto original de 1965; algunos parlamentos de la

versión de 1971 proporcionados por la actriz Stella Teixeira; el programa de la versión de 1971; el testimonio escrito del director, César Campodónico (1999).

Comenzaremos por el final de la cita, la situación histórico-política en 1971. Pese a haber transcurrido sólo dos años desde su estreno en 1968, se habían agudizado el deterioro socio-económico y la lucha política. La obra fue absorbiendo recortes y modificaciones sin que el proyecto inicial se viera afectado, ya que el eje conceptual y la estructura dramática del mismo permitían jugar con la intertextualidad y los contenidos, conservando los tres elementos básicos de la propuesta: protesta, humor y música.

El teatro se inscribe dentro del discurso social del lugar y la época en que se desarrolla (Brisset 1990: 27). En ese sentido, durante los momentos de profundización de la violencia simbólica, el teatro, según Elena Payrá (1994), puede cumplir una función alternativa de expresión política cuando los demás canales se cierran. En los años previos al golpe, el teatro se había convertido en una instancia de lucha y defensa de valores y hasta de provocación a la censura, como sucedió con *Libertad, Libertad 71*.

En ese marco de "politización e intensa ideologización de los espectáculos teatrales" (Mirza 1995: 238), la traducción y/o adaptación de textos extranjeros cumple, para Brisset (1990: 252-253), una función especular en la legitimación del discurso constitutivo de la representación social.

La operación de traslado tuvo como punto de partida una obra colectiva que se nutrió de los aportes de los actores durante los ensayos, basada sobre la traducción del texto brasileño. Debido a las difíciles circunstancias y ante la posibilidad de persecuciones, su autora Mercedes Rein no figura en el programa como traductora sino dentro de la lista de autores cuyos textos forman la trama de la obra.

Sin embargo, en el programa de 1971 la obra no es presentada ni como traducción ni como adaptación, sino como "versión libre". Esto la aleja de la perspectiva tradicional de los trabajos de traducción que interpretan la noción de adecuación asociándola a la "exactitud" respecto al original. La operación realizada por El Galpón consistió en una re-escritura a partir de materiales provenientes del original y las contribuciones mencionadas, según el imaginario social del momento.

Si bien se mantienen los tres momentos estructuradores del texto original, la obra evoluciona en un progresivo recentramiento espacio-temporal que la diferencia del proyecto brasileño, modificando el referente mediante supresiones e incorporaciones y sustituyendo o ampliando el uso de algunos recursos.

Al hablar de recentramiento, no nos referimos a una transformación aculturadora del texto (mediante su traducción etnocéntrica) ni a una voluntad de desmarcarse del origen extranjero. El espectador está inmerso en una atmósfera

brasileña desde el comienzo y el elemento musical asegura su persistencia en todo el espectáculo.

Aludimos a la modificación más simbólica que es la resemantización del hilo conductor (el concepto de libertad) y la reterritorialización de autores y textos: mientras *Liberdade, Liberdade* elabora una visión universalista, situando la reflexión del concepto de libertad bajo la égida de veinte figuras que marcaron para bien o para mal la historia “universal”, *Libertad, Libertad 71* adopta una visión latinoamericanista y antiimperialista, más estrechamente vinculada a la realidad de nuestro continente y a hechos concretos que habían conmovido a nuestra sociedad a nivel regional (el gobierno socialista en Chile) e internacional (la guerra de Vietnam). Recordemos que la propuesta brasileña fue presentada en plena dictadura mientras en Uruguay todavía faltaba para el golpe de Estado.

La resemantización pasa por la adopción de parámetros diferentes para la selección de los núcleos temáticos que dan contenido al término libertad.

La obra brasileña se inicia con un período de creciente tensión dramática, pautado por las figuras históricas, que culmina en la escenificación de la condena de Sócrates. Acto seguido, se incluye una breve intervención humorística para distender al público. La versión uruguaya no toma como punto de partida los conocimientos históricos y literarios compartidos por el espectador. Del punto de vista espectacular no empieza con una instancia de intensidad dramática; por el contrario, se prioriza la alternancia de textos y canciones en portugués, lo cual da lugar a comentarios meta-discursivos: “¿Pero qué clase de adaptación es ésta? ¡Ni siquiera traducen! Aquí eso lo decimos así”, seguidos de un fragmento en ritmo de tango. De este modo, en esta primera parte prevalece la creación de cierta atmósfera lúdica, menos intelectual.

Otro *recorte* viene después del pasaje sobre *Las libertades*, que los uruguayos prefirieron cerrar con la única de las veinte frases que se conservó. Su autor es Voltaire: “No estoy de acuerdo con una sola palabra de lo que usted dice, pero defenderé hasta la muerte su derecho a decirlo”. Luego la obra brasileña desarrolla cronológicamente el tema de la lucha por los derechos humanos: el asesinato de Julio César según Shakespeare, la Revolución Francesa, la Declaración de los Derechos del Hombre, la Declaración de Independencia de los Estados Unidos y figuras de la historia estadounidense significativas en la liberación de los esclavos (Lincoln, M. L. King). Este tema permite establecer el vínculo con la misma lucha en Brasil (Palmares, Gilberto Freyre) y desemboca en la negación de esos derechos y libertades por los autoritarismos y fascismos de la primera mitad del siglo XX: la Guerra Civil española, los excesos y abusos en la Unión Soviética y Estados Unidos.

La supresión de estos pasajes podría interpretarse como una supuesta “infidelidad” respecto al original. Sin embargo, el conjunto dramático mantiene la línea argumental: en el tema de los derechos humanos, la versión uruguaya focaliza aquellos que están relacionados con la libertad de expresión y opinión, a

través de un pasaje musical que alude humorísticamente a 7 palabras prohibidas por el régimen.

Pero además, hay otra persistencia del tejido épico-didáctico: el montaje de textos recitados y cantados tiene como punto de partida los cimientos de la nación (Artigas), para luego ampliar el espectro hacia un enfoque latinoamericano: entre los próceres, a Artigas le sucede Simón Bolívar. De éste el pensamiento que se ha retenido es: "Los Estados Unidos están destinados por la Providencia a plagar a América de miserias en nombre de la libertad". El papel de Estados Unidos en el panorama geo-político mundial es uno de los elementos-bisagra del texto uruguayo. Si bien en el texto brasileño también hay una fuerte presencia de la nación norteamericana, su papel queda enmarcado dentro de sus aportes a la lucha por las libertades humanas, la consolidación de la idea de democracia y su función decisiva en la Segunda Guerra Mundial.

En cambio, lo que se va a resaltar desde la primera mención en la versión uruguaya es su vocación imperialista. La injerencia en los asuntos políticos y económicos locales es objeto de una mini-representación que satiriza a la figura del funcionario estadounidense enviado al exterior con dichos fines.

Este "intermedio" paródico se inscribe dentro de la alternancia tensión-distensión, emoción-distanciamiento característica de la propuesta, como el juego de palabras sobre la reducción de la(s) libertad(es) y del espectáculo que lleva ese nombre, debido a la censura:

-¿Viste? La libertad nos está quedando cada vez más corta. Cuando estrenamos *Libertad, Libertad* duraba dos horas y veinte, la repusimos en el 69 y duraba dos horas. Ahora esta *Libertad 71* me parece que dura una hora cincuenta.

-Ah sí. La *Libertad* se nos está achicando.

La apuesta al compromiso combativo a través de un teatro político y su concreción en esta obra transgresora plantean el tema de su recepción. El espectáculo provocó la adhesión de un público que en él encontró la vía de socialización de un discurso alternativo frente al discurso oficial autoritario. La obra se mantuvo en escena durante tres temporadas, como ejemplo de lo que Pelletieri denomina procesos de resemantización e ideologización (Pelletieri 1997: 15). En el caso de *Libertad, Libertad 71*, la resemantización se inscribe dentro de un contexto social y político de progresiva censura y represión, frente al cual se constituye como contrarrespuesta. De la resemantización se ha pasado a una verdadera ideologización.

Esta identificación con una ideología convirtió a *Libertad, Libertad* no sólo en un símbolo para quienes la compartían sino para quienes la combatían. La obra resultó tan emblemática que su representación aparece expresamente mencionada como uno de los hechos que condujeron a la disolución del Galpón por el

gobierno militar. Queda *Libertad, Libertad* enmarcada entonces como uno de los hitos en la lucha que llevó a cabo El Galpón en los 70 y que lo convirtió en modelo también para todo el teatro latinoamericano.

BIBLIOGRAFIA

- BRISSET, Annie, 1990, *Sociocritique de la traduction. Théâtre et altérité au Québec*. col. L'Univers des discours, Québec, Les Éditions du Préambule.
- BRISSET, Annie, 1993, "L'identité en jeu ou le sujet social de la traduction", en Nicole VIGOUROUX-FREY, *Colloque Traduire le théâtre aujourd'hui?*, col. Le Spectaculaire, Rennes, Université de Rennes, pp. 11-19.
- CAETANO, Gerardo y José RILLA, 1987, *Breve historia de la dictadura. 1973-1985*, Montevideo, Centro Latinoamericano de Economía Humana / De la Banda Oriental.
- CAMPODÓNICO, César, 1999, *El vestuario se apolilló*, Montevideo, Banda Oriental.
- JÚNIOR, Aderbal, 1989, "Lições do Galpón, grupo latino sem fronteiras", en *Nossa América*, San Pablo, Fundação Memorial da América Latina, marzo-abril.
- MIRZA, Roger, 1988, "El Galpón: cuatro décadas de ejemplar trayectoria", en Moisés PÉREZ COTERILLO (dir.), *Escenarios de dos mundos*, Madrid, Ministerio de Cultura, pp. 208-211.
- MIRZA, Roger, 1988, "Diecisiete espectáculos para la memoria" en Moisés PÉREZ COTERILLO (dir.), *Escenarios de dos mundos*, Madrid, Ministerio de Cultura, pp. 212-220.
- MIRZA, Roger, 1995, "Memoria, desmemoria, dictadura. Una perspectiva desde el sistema teatral" en Álvaro Rico (comp.), *Uruguay: cuentas pendientes*, Montevideo, Trilce, pp. 121-132.
- MIRZA, Roger, 1997, "El teatro: de la refundación a la crisis (1937-1973)", en *Historia de la literatura uruguaya contemporánea. Tomo II. Literatura en Movimiento*, Montevideo, Banda Oriental, pp. 165-198.
- MONOD, Sylvère (ed.), 1989, *Sixièmes Assises de la Traduction Littéraire. Traduire le théâtre*, Arles, Actes Sud.
- PAVIS, Patrice, 1982, *Voix et images de la scène. Pour une sémiologie de la réception*, Lille, Université de Lille.
- PAYRÁ, Elena, 1994, "El teatro como alternativa de expresión política en Uruguay durante la dictadura militar". *Cuadernos del CLAEH*, 69, 2º serie, año 19, 1, Montevideo, pp. 127-137.
- PELLETTIERI, Osvaldo, 1997, *Una historia interrumpida. Teatro Argentino Moderno (1946-1976)*, Buenos Aires, Galerna.
- RANGEL, Flávio y Millôr FERNANDES, 1965, *Liberdade, Liberdade*. Río de Janeiro, Civilização Brasileira.

LINGÜÍSTICA DE TEXTO Y TRADUCCIÓN

Brigitte Merzig

Universidad Nacional de Córdoba
Argentina

brigitte_merzig@yahoo.de

Con el presente trabajo se desea mostrar la utilidad del análisis de textos a traducir desde la Lingüística de Texto. Se seleccionó la tipología de texto adecuada y se la aplicó de manera ejemplar a un texto.

Ya que para la didáctica de la traducción es de fundamental importancia tener en cuenta el encargo de traducción, se parte del siguiente encargo de traducción: "Para la publicación en alemán del libro *100 Aves Argentinas* la editorial del libro solicita la traducción del capítulo 6".

SELECCIÓN DE LA TIPOLOGÍA TEXTUAL PARA EL ANÁLISIS

Los géneros textuales comparten patrones estructurales, formas convencionales y lingüísticas y situaciones de uso. Para el texto analizado en este trabajo es relevante la clasificación en subgéneros. Hay autores provenientes de la Traductología, como Roelcke (1999), que ubica un gran grupo: "Fachsprachen", que abarca tanto textos técnicos como científicos. Como indica Hurtado Albir (Roelcke, 1999: 490), dentro de este grupo hay subgéneros, que comparten un número mayor de características. Dentro de las "Fachsprachen", los textos técnicos son más codificados y estereotipados. En la clasificación por géneros de Gamero, los textos científicos están sólo contemplados en sus formas de artículo o monografía divulgativos y enciclopedia técnica. El modelo de Roelcke (1999: 35) incluye dentro de "Fachsprachen" los textos científicos, diferenciándolos de los técnicos, y los subdivide en los de ciencias naturales y los de ciencias humanas. Por otro lado, Gläser (1990: 4) distingue entre textos escritos y orales. Dentro de los escritos, hace una diferenciación entre clases de comunicación interna y externa. En este segundo grupo se ubica el texto "Macá grande", como "Sachbuch" (libro especializado) (Roelcke, 1999: 46). En la clasificación de Göpferich (1995: 119-135) también se ubica como "Sachbuch", dentro de los "textos que despiertan interés",¹ grupo ubicado dentro de los textos de transmisión de conocimiento, subgrupo a su vez del de los textos didáctico-instructivos.

Autores como Mary Snell-Hornby y Heinemann proponen un modelo integrador, conjugando el modelo interno del texto con los factores externos. Roelc-

¹ Traducción de la autora del presente trabajo.

ke también considera que un modelo interdisciplinario e integrador, en el marco de la pragmalingüística es ventajoso para una descripción más precisa, que no se lograba con los modelos anteriores, basados en los sistemas lingüísticos (ver Roelcke, 1999: 24-25). Cubo de Severino parte del modelo multidimensional de Heinemann, en el que se aplican los criterios de De Beaugrande-Dressler y las máximas de Grice. El modelo que propone García Izquierdo (2005: 355) se basa en el género, teniendo en cuenta por un lado los factores externos y por el otro los factores internos del texto (ver Nord, 1999: 49-ss). Ciapuscio y Kuguel (2002) elaboran una tipología para el discurso científico (Ciapuscio y Kuguel, 2002: 44-ss.), basada en las de Heinemann y Viehweger (1991) y de Heinemann (2000). Esta propuesta tipológica parece especialmente útil, por contemplar de manera sintética, todos los aspectos que debe tener en cuenta el traductor al enfrentarse con un TO especializado, en especial la perspectiva sobre el tema, que diferencia los grados de especialidad. Se tomará esta tipología como base de análisis para el texto "Macá grande".

ANÁLISIS DEL TEXTO EN BASE A LA TIPOLOGÍA DE CIAPUSCIO Y KUGUEL

Según el nivel I, el funcional, se lo ubica como texto monofuncional predominantemente informativo (Ciapuscio y Kuguel, 2002: 46).

Según el nivel II, de situación, se trata de un texto de comunicación externa a la disciplina (ornitología), dirigido al público general. Esto se expresa en el prólogo de la obra (Narosky y Canaveri, 2002: 5). La constelación interlocucional es de especialista a lego, o sea de relación asimétrica. Se trata de un monólogo, en soporte papel, de función informativa monofuncional. Teniendo en cuenta los parámetros espacio-temporales se trata de una comunicación gráfica actual.

Según el nivel III, que analiza el contenido semántico, el texto tiene como tema general la ornitología y dentro de ella el macá grande. Por tratarse de un texto de divulgación científica (Ciapuscio y Kuguel, 2002: 47), es un texto secundario, o sea que presenta formas derivadas, dependientes de los textos "fuente", tanto en su sistema conceptual como terminológico. Esto es importante a la hora de la traducción, ya que indica dónde situar la búsqueda terminológica y a qué textos fuente y paralelos recurrir. Para nuestro texto serán de utilidad los del ámbito de la ornitología y en especial de la Argentina. La perspectiva sobre el tema es de divulgación, ya que "el contenido especializado se retoma para ser transmitido a un destinatario lego, con el fin de que conozca esa información y, eventualmente, la tenga en cuenta en su vida cotidiana" (Ciapuscio y Kuguel, 2002: 48). Contiene partes textuales relativamente estandarizadas, como "[...] pertenecen al grupo de las aves [...]" y partes libres. Según el tipo de despliegue temático se trata de una secuencia descriptiva, en la que se incrusta una narración.

El nivel IV contempla la forma, o sea la superficie textual, los recursos lingüísticos y paralingüísticos. Los textos científicos “clásicos” se basan en normas generales de precisión, concisión, economía, que orientan a su vez la inclusión de elementos no verbales, determinan modelos de formulación, la sintaxis y el léxico. Los grados de especialidad se pueden determinar en la superficie del texto a partir de la cantidad relativa de terminología especializada y la inclusión o no de reformulaciones o definiciones de dicha terminología (Ciapuscio y Kuguel, 2002: 48).

En “Macá Grande” se puede observar una combinación de formas lingüísticas con diferenciación tipográfica y cromática y formas no lingüísticas: foto, mapa y croquis. Las formas no lingüísticas predominan por espacio y color, facilitando el procesamiento de la información, característica ésta de los textos de divulgación científica (Ciapuscio y Kuguel, 2002: 56). Se observa el respeto a las máximas de comunicación científica. Hay economía en el lenguaje, los elementos endofóricos son proformas anafóricas y las reposiciones léxicas se utilizan sólo para introducir información adicional y no por razones estéticas. El texto contiene un error en las proformas, ya que se refiere a “*El Macá grande*”, (singular) con un verbo en plural: “eligen”. Por otro lado, en alemán no existe el sujeto tácito, de manera que el traductor deberá incluir más proformas en el TL.

Se puede observar una progresión lógica de la descripción en los primeros dos párrafos.

En el tercer párrafo hay varias rupturas con respecto a las normas de economía y concisión. Se repite la información geográfica del primer párrafo, ampliándola: “[...] frecuentan espejos de agua dulce de gran parte de la Argentina”. “[...] que vive en lagunas y ríos de casi todo el territorio argentino, es frecuente también en las costas marinas y en el Río de la Plata”. El traductor deberá tener en cuenta esto a la hora de producir el TL.

Otra particularidad es el cambio de discurso al final del texto, se hace referencia a la voz “melancólica y profunda” del macá, “que da un toque de misterio a las lagunas, cuando el sol anuncia el fin de la jornada.” Se rompe con las reglas del discurso científico en cuanto a la objetividad y se utilizan recursos retóricos con fines esteticistas como la personificación del sol.

Desde el punto de vista léxico-gramatical se observa el dominio absoluto de la tercera persona, característica del texto científico, pero más sintagmas verbales y pocas formas pasivas, lo que está indicando un texto divulgativo. También las estructuras impersonales, cuya función es la de objetivizar, son características del texto especializado. Predominan verbos característicos de la descripción: ser, pertenecer, hacer, recorrer, haber (hay), diferenciarse, notar. Sin embargo el discurso descriptivo está salpicado de secuencias argumentativas. Además presenta un texto narrativo incrustado, en el que se observan formulaciones propias de estas secuencias: “A medida que... se van manchando... cada vez que... Antes del mes... a las pocas horas”. El individuo central del texto se introduce

con su denominación regional: “*Macá Grande*” seguido del término científico entre paréntesis y precedido por el término especializado de la denominación de la familia a la que pertenece. La explicación de esta distribución está incluida en la introducción del libro, bajo el título “Denominación” (Narosky y Canaveri, 2002: 8). En correspondencia con las normas para textos de divulgación científica, que indican evitar en lo posible terminología (Ciapuscio y Kuguel, 2002: 57), dentro del texto sólo hay dos términos especializados: “lobulados” y “nidificar”, que no se reformulan, probablemente por considerarse no dificultosos para el destinatario. “Onomatopéyica” se reformula indirectamente con “intenta recordar su voz”.

CONCLUSIONES

Podemos concluir que el modelo integrador de Ciapuscio y Kuguel constituye una herramienta eficaz a la hora de analizar un texto de divulgación científica, puesto que tiene en cuenta tanto la función y la situación del texto, como la presentación, la semántica y su perspectiva, los recursos lingüísticos y paralingüísticos específicos y finalmente los aspectos léxico-gramaticales. Abarca así todos los aspectos que el traductor debe tener en cuenta para poder producir un TL adecuado.

BIBLIOGRAFÍA

- CIAPUSCIO, Guiomar e I. KUGUEL, 2002, “Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados”, en J. GARCÍA PALACIOS y M. T. FUENTES MORÁN (ed.), *Texto, terminología y traducción*, Salamanca, Almar, pp. 37-73.
- DE BEAUGRANDE, R. y W. DRESSLER, 1981, *Einführung in die Textlinguistik*, Tübingen, Niemeyer.
- GARCÍA IZQUIERDO, Isabel, 2005, “Traducción”, en Ángel LÓPEZ y B. GALLARDO (ed.), *Conocimiento y lenguaje*, cap. 8, Valencia, Universitat de Valencia, pp. 289-324.
- GÖPFERICH, Susanne, 1995, “Textsorten in Naturwissenschaften und Technik, Pragmatische Typologie - Kontrastierung - Translation”, *Forum für Fachsprachenforschung*, 27, Tübingen.
- HEINEMANN, W. y D. Vieweger, 1991, *Textlinguistik: Eine Einführung*, Tübingen, Niemeyer.
- HURTADO ALBIR, Amparo, 2004, *Traducción y traductología*, Madrid, Cátedra.
- NAROSKY, Tito y Pablo CANAVERI, 2002, *100 Aves Argentinas*, Buenos Aires, Albatros.
- NORD, Ch., 1999, *Fertigkeit Übersetzen, Erprobungsfassung*, Berlín-Munich, Langenscheidt.
- ROELCKE, Thorsten, 1999, *Fachsprachen*, Berlin, Erich Schmidt Verlag.

ANEXO

Texto analizado

Para el análisis se eligió el texto “6 Macá grande (*Podiceps major*)”. Pertenece a la obra *100 Aves Argentinas* de Narosky y Canevari (2002). Se trata de una obra de divulgación científica en español, que se presta para trabajar en la materia Traducción Científica, ya que puede generar encargos reales de traducción.

Transcripción del corpus (p. 20):

Los macáes pertenecen al grupo de las aves mejor adaptadas a ambientes acuáticos, y sus diferentes especies frecuentan espejos de agua dulce de gran parte de la Argentina. Tan estrecha es su relación con este medio que pueden vivir confinados en una pequeña charca. Aunque están capacitados para volar, lo hacen raramente para ir de una laguna a otra cercana a baja altura y, por lo general, de noche. Sin embargo, esto no significa que no puedan recorrer importantes distancias ya que hay especies que realizan migraciones.

Los macáes pueden ser confundidos con patos, aunque se diferencian claramente por sus picos cónicos. Si se tiene la extraordinaria oportunidad de verlos caminar fuera del agua, se notará que lo hacen erguidos y que sus patas tienen cuatro dedos lobulados.

El Macá Grande o huala, que vive en lagunas y ríos de casi todo el territorio argentino, es frecuente también en las costas marinas y en el Río de la Plata. Para nidificar eligen un sitio de aguas calmas y densa vegetación, y allí construyen una plataforma flotante hecha de plantas acuáticas y amarrada a un soporte, donde ponen de tres a seis huevos blancos. A medida que éstos son incubados, se van manchando de oscuro porque cada vez que los padres dejan el nido los tapan con vegetales, que los tiñen. Antes del mes, nacen los pichones; a las pocas horas ya pueden nadar aunque prefieran viajar sobre el lomo de sus padres. La denominación "huala", onomatopéyica, intenta recordar su voz melancólica y profunda, que da un toque de misterio a las lagunas, cuando el sol anuncia el fin de la jornada.

UN BREVE ESTUDIO SOBRE LAS IMÁGENES CONTEMPORÁNEAS DE HISPANOAMÉRICA VEHICULADAS EN MANUALES DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Romulo Monte Alto

Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG
Brasil

romulomalto@uol.com.br

En la reflexión en torno a la enseñanza de las variantes lingüísticas del español como lengua extranjera (E/LE) un nuevo elemento parece distinguirse. Lo que en principio llamaremos variante cultural es nada menos que el predominio, al interior de los manuales de enseñanza, de una visión cultural que privilegia elementos de la cultura española en detrimento de las culturas hispanoamericanas. Sea por el hecho natural de que la mayoría de los manuales vienen de España, sea por el prestigio del que disfruta la cultura peninsular entre los profesores de E/LE, incluso entre los hispanoamericanos, la verdad es que este hecho deja a muchos profesores en la misma situación de *esquizofrenia* que menciona Talia Bugel (2001) al referirse a los problemas planteados por la enseñanza de una variante lingüística predominante, debido a que las clases de E/LE también se vuelven espacios disyuntivos al reflejar realidades culturales distorsionadas en razón de un manejo contrastivo que les quita prestigio y valor. Reflexionar sobre la amplitud del tema es el objetivo de esta comunicación.

En nuestro estudio, planteamos la hipótesis de que las unidades de enseñanza de los manuales didácticos de E/LE se orientan en torno a dos grandes entidades culturales –España e Hispanoamérica (o Latinoamérica, Sudamérica, o simplemente América)– que disputarán naturalmente los intereses de los estudiantes y usuarios de dichos manuales. Sin embargo, como tal división se apoya en una mirada productora de estereotipos que viola los términos de la comparación al igualar un país a un continente, creemos que estamos ante una muestra residual del discurso colonial español que sigue operando el "encubrimiento" del continente latinoamericano, como dijo Augusto Roa Bastos en *Vigilia del Almirante*, o bien estamos frente a un manejo equivocado del concepto de cultura al interior de estos manuales, que promueven la reducción de mundos culturales diversos y heterogéneos bajo principios homogeneizadores que buscan la igualación de pueblos y formaciones culturales completamente distintos entre sí. Centramos nuestra investigación en el examen de 5 manuales: *Cumbre* (1995), *Gente* (1997), *Planet@* (1998), *Rápido Rápido* (2001) y *Alcance* [2004]. Nos apoyamos en el presupuesto de que en un manual didáctico dinámico cada actividad

dialoga con otra actividad, dentro o fuera de la unidad donde fue diseñada, creando una suerte de encadenamiento lógico cuya finalidad es fijar un concepto o imagen. Además de buscar las referencias escritas, fotográficas o pictóricas que sostienen la interdependencia entre las dos entidades antes mencionadas, ya que la construcción de una se hace con los mismos elementos que sobran o faltan en la representación del otro, buscamos relacionar algunas actividades propuestas en *Rápido Rápido* con otros manuales, con el fin de entender su funcionamiento.

Desde luego se puede ver que el par España x Hispanoamérica (también América, o más actualmente Latinoamérica) se impone ya en las primeras páginas de los cinco manuales analizados, especialmente en *Rápido Rápido*, en que hay un marcado énfasis en esta división que alcanza allí su máxima frecuencia de exposición, al aparecer siete veces solamente en la primera unidad. Además de la referencia escrita, los mapas son estrategias bastantes usuales en la representación visual de las entidades; lo que parece raro, sin embargo, son los términos de la comparación que suele darse entre mapas de España bien dibujados, acompañados de referencias históricas y culturales, mientras que los de Latinoamérica o vienen "mudos", sin cualquier referencia escrita (*Rápido Rápido*), o se hacen acompañar de los accidentes naturales y geográficos de la región (*Gente*), o traen informaciones que dan cuenta de la formación étnica de su población (*Planet@*). Desde el punto de vista comunicativo se nos sugiere una visión del continente como un lugar de silencio (por no tener palabras con que referirse), de naturaleza (en oposición al trabajo humanizante de la cultura) y de profundas mezclas raciales (con lo que se alude a problemas raciales que fomentan lo "étnico"). Además, se hace patente el desequilibrio vehiculado por las actividades propuestas: al plantear cuestiones en que se pide al alumno que identifique en fotos o textos a personajes, ciudades, o referencias de la cultura del mundo hispánico, los manuales invierten la mayor parte de su contenido en el elemento peninsular. Derivamos de este cuadro que una entidad, España, no solo se equipara a la otra, Hispanoamérica, como sugieren los objetivos que hablan del desarrollo de una "competencia", "conciencia" o "reflexión intercultural", sino que se sobrepone a ésta en términos cuantitativos y cualitativos. Un buen ejemplo de eso se puede encontrar en las páginas 86 y 87 de *Planet@*, en que contrastan relatos sobre dos familias del mundo hispánico: a la izquierda, aparece una familia de clase media española, los Pérez, y a la derecha una familia campesina de la sierra peruana, los Gutiérrez. La violencia de la comparación sólo se explica, al parecer, por un intento de aclarar que al apadrinar a los segundos, los primeros se sienten muy felices, simbolizando con precisión el espíritu superior y solidario de las relaciones que España mantiene con el continente.

En *Rápido Rápido*, sin embargo, creemos encontrar los textos que van a dejar claro que esas dos entidades nunca formarán parte del mismo campo. En el cuadro de la Unidad 1, "El español una lengua para...", en que se mencionan los posibles objetivos para el aprendizaje de la lengua española, queda suficien-

temente matizada la referencia a dos lugares posibles de habla hispánica: España y Latinoamérica. La línea espacio-temporal que liga un término a otro, construyendo un todo armónico e indisoluble se rompe cuando se descubre en el texto de la Unidad 11 que las entidades antes mencionadas forman parte de dos mundos distintos, "Norte y sur". Ubicada en Europa, España se perfila junto a los países ricos que tienen como desafío hacer frente a las oleadas de inmigrantes latinoamericanos que, huyendo "del hambre y la guerra", intentan entrar ilegalmente en su territorio. Latinoamérica, al sur, figura como territorio inapropiado a la vida humana. La única salida posible para los latinoamericanos parece ser, según el texto, la emigración hacia otros continentes. Esa siniestra profecía parece confirmarse en la comprensión auditiva del apartado "Como lo oyes II", de la Unidad 1 de *Avance*, en que una chica colombiana, que está en España como inmigrante limpiando casas de familia, conversa con su amiga española.

Otro momento: el texto "Los españoles y los idiomas", en la Unidad 2, plantea la necesidad urgente de muchos españoles de hablar idiomas. Además de mencionar la búsqueda del inglés como lengua extranjera preferida de los españoles, hace referencia a la diversidad lingüística de España, país donde se reconoce la presencia de cuatro lenguas oficiales, conforme aclara la actividad 11 de la misma unidad. El texto que se le opone se llama "El Perú" y está ubicado en la Unidad 3. Este texto describe de manera general a aquel país y brinda, entre otros datos, los porcentajes de la constitución étnica de su población, para luego afirmar que "como consecuencia de esa mezcla de razas y culturas, es muy difícil definir el carácter y las costumbres de los peruanos". En la página siguiente, una chica peruana que cuenta cómo es su país vuelve a reiterar la dificultad de definir a sus paisanos: "Es difícil hablar del Perú o hablar de los peruanos". Frente a un país en que la diversidad lingüística no representa un problema, sino parece potenciar el aprendizaje de otros idiomas, tenemos la diversidad étnica como un problema para la comprensión de la naturaleza del otro, a la par que el texto nada dice de su situación de bilingüismo. Frente al que es uno y no sólo habla diversas lenguas, sino que a pesar de la precariedad de los estereotipos culturales que se tienen a su respecto construye una definición de su identidad, tenemos al otro silente y confuso, de naturaleza indefinible a causa de la mezcla de razas que lo originaron, viviendo en un lugar inestable.

La tercera referencia, que tiene que ver con el uso de mapas como estrategia para la visualización de la diferencia que media entre España y Latinoamérica, en las páginas 54 y 59 respectivamente, vale como índice del tamaño del descrédito que le cabe al segundo elemento de la ecuación simbólica: el mapa de Hispanoamérica no guarda la más mínima proporción entre las masas de tierra, está muy mal dibujado y no trae ninguna información escrita de apoyo a la actividad. Todo lo contrario de su correspondiente "Península Ibérica", 5 páginas atrás, que viene muy bien dibujado entre líneas que señalan latitud y longitud,

además de hacerse acompañar de un texto con informaciones sobre sus zonas interiores.

En resumen, ya que el espacio que tenemos para seguir con los análisis nos limitan los comentarios, Latinoamérica figura en la mayoría de los manuales como un lugar indefinido al que se adjudican tres visiones: como lugar de prehistoria, ya que es raro aparecer cualquier referencia a su historia reciente; como lugar de naturaleza que invita al turismo, para disfrutar las bellezas que lo exótico ofrece al que viene de afuera; y, por fin, como realidad caótica que sugiere cierta incapacidad local para gestionar los problemas sociales que, no obstante, nunca aparecen vistos desde una perspectiva histórica.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUGEL, Talía, 2001, "Reflexiones sobre algunos aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera", *Universo Hispánico*, Vitória, UFES/APEES.
- CELADA, Maite y Neide T. Maia GONZÁLEZ, 2000, "Los estudios de lengua española", *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Supl. "El hispanismo en Brasil", Brasília, Consejería de Educación y Ciencia en Brasil/Embajada de España.
- CERROLAZA, Matilde *et al.*, 1998, *Planet@ E/LE*, Libro del alumno 1, Madrid, Edelsa.
- IRALA, Valesca Brasil, 2004, "A opção da variedade de espanhol por professores em serviço e pré-serviço", *Revista Linguagem e Ensino*, 7, 2, Pelotas pp. 99-120.
- MIQUEL, Lourdes y Neus SANS, 2001, *Rápido Rápido. Curso intensivo de español*, Barcelona, Difusión.
- MORENO de ALBA, José G, 1993, *El español en América*, 2º ed., Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- MUNNÉ, Juan C. Zamora y Jorge M, GUITART, 1988, *Dialectología hispanoamericana. Teoría. Descripción. Historia*, 2º ed., Salamanca, Colegio de España.
- PÉRIS, Ernesto Martín; Neus SANS BAULENAS, (org.), 1997, *Gente. Curso de español para extranjeros*, Libro del alumno 1, Barcelona, Difusión.
- SÁNCHEZ, Aquilino *et al.*, 1995, *Cumbre*, Curso de español para extranjeros, Nivel elemental, Madrid, SGEL.
- SANTOS, Hélade Scutti, 2002, "O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras", *Anuario 2, Congreso Brasileño de Hispanistas*.
- ACTAS DEL IX SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOABLANTES, 2001, San Pablo.

LA CONTRASTIVIDAD LINGÜÍSTICA EN EL CONTEXTO DE LENGUAS EXTRANJERAS

Felipe Moreno Pérez

Universidad Tecnológica de Chile, Sede Pérez Rosales
Chile
fmorenoperez@gmail.com

1.

La LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA es una disciplina que nos ayuda a desarrollar técnicas para comparar lenguas distintas y extraer sus semejanzas y sus diferencias. En algunas oportunidades nos ayuda a aproximarnos a una lengua extranjera; en otras ocasiones, simplemente nos conecta con las grandes tareas de los comparatistas y los filólogos de antaño.

Cualquiera de nosotros que tome un curso de idioma extranjero, por ejemplo, realizará “contrastaciones” intuitivas de su lengua materna (español) y de la lengua que esté estudiando. En este contexto, muchos especialistas le atribuyen un rol preponderante al estudio de las gramáticas de cada lengua; otros hablan del enfoque comunicativo, y otros de métodos audiovisuales. Lo que sí está claro en todo esto, es que detrás de todo método de aprendizaje de una segunda lengua, existe una contrastación que en algunas ocasiones será un facilitador de aprendizaje (y en otras será una interferencia)

Mark C. Baker, en *The Atoms of Language. The mind's hidden rules of grammar* (2001), con todo el bagaje chomskyano y greenbergiano a cuestas, se aventura a explorar la diversidad y la similitud de las lenguas del mundo. Para ello escoge algunas y realiza comparaciones formales y funcionales. Baker toma 6 ó 7 parámetros básicos para comparar lenguas. Revisa los criterios genéticos y los confronta con los criterios tipológicos. Él cree que las dinámicas sociales y culturales que están en boga para explicar cómo vivimos en sociedades, no son capaces de explicar la diversidad de las lenguas: ¿cómo explicar que lenguas con poca o nula cercanía cultural son similares en algún aspecto lingüístico esencial? Por ejemplo: japonés, vasco, esquimal y quechua son lenguas con encabezamiento final; y chino, thai, indonesio, ruso, francés, swahili y maya son lenguas con encabezamiento inicial.

A partir de esto podemos establecer cinco premisas:

- (1) Todas las diferencias entre las lenguas pueden ser pensadas desde esta perspectiva.
- (2) Todas las lenguas realizan diferentes elecciones de un número finito de parámetros.

- (3) El misterio de cómo los niños aprenden las complejas estructuras de su lengua materna en forma fácil y rápida podría revelarse: sin exposición directa y completa a todas las reglas de una lengua, los niños infieren cuál “parámetro” seguir para, por ejemplo, explicitar sujeto en francés o anularlo en italiano.
- (4) Los parámetros simplificarían el problema de adquisición del lenguaje.
- (5) La Teoría Atómica en química propone que la vasta diversidad de sustancias que observamos, puede caracterizarse como diferentes arreglos de un número suficientemente pequeño de elementos discretos. Por analogía, el diverso despliegue de lenguas que observamos puede caracterizarse como diferentes arreglos de un número suficientemente pequeño de parámetros discretos.

Si es así como funcionan las lenguas, ¿qué papel cumplirá la cultura y los procesos sociales e históricos en la conformación y elección de los parámetros?

El *enfoque formalista* del autor (tipológico, contrario al funcionalista que cree en una diversidad difícilmente clasificable en parámetros) puede apreciarse cuando aplica el principio universal del orden de palabra. Para ello presenta un cuadro comparativo entre inglés y japonés que desarrolla con ejemplificación (Baker 2001: 60):

Relaciones de orden de palabra en inglés y japonés

ELEMENTO A	ELEMENTO B	RELACIÓN INGLÉS	RELACIÓN JAPONÉS
Verbo	Objeto directo	A precede a B	A sigue a B
Verbo	Frase pre/postposicional	A precede a B	A sigue a B
Verbo	Cláusula incrustada	A precede a B	A sigue a B
Pre/postposición	Frase sustantiva relacionada	A precede a B	A sigue a B
Sustantivo	Frase pre/post relacionada	A precede a B	A sigue a B
Complementador	Cláusula incrustada	A precede a B	A sigue a B
Auxiliar	Verbo principal	A precede a B	A sigue a B

2. HACIA EL ESTUDIO DE LA DIVERSIDAD DE LAS LENGUAS

Si bien es muy poco probable que un lingüista se exponga a un entrenamiento tan riguroso en estas materias para adquirir lenguas, no contradice el hecho de poder utilizar estos modelos teóricos especulativos en el quehacer de la lingüística aplicada al aprendizaje de segunda lengua, de lengua extranjera, de la contrastación o como mero ejercicio mental recreativo que beneficie la actividad lúdica en torno al lenguaje.

Si tomamos un ejemplo del persa coloquial,¹ extractado de Frommer y Finegan (2004: 27) y desarrollado especialmente para la clase de lingüística, podemos vislumbrar que el parámetro greenbergiano de orden SOV² es hallado al analizar la muestra, junto con otros fenómenos indoeuropeos:

PERSA COLOQUIAL	OBSERVACIONES
1. maen mixunaem Yo estoy leyendo	→ Se observa el pronombre de 1ª persona <i>maen</i> .
2. soma ketab mixunin Tú un libro estás leyendo	→ Se aprecia el pronombre de 2ª persona <i>soma</i> , y se considera concordancia verbal entre el pronombre y el verbo por la presencia de <i>-in</i> (2ª persona) Por lo tanto, <i>-aem</i> en el ejemplo 1 es desinencia de 1ª persona. → Al parecer, el segmento <i>-xun-</i> es la raíz del verbo y <i>mi-</i> lleva la noción de presente.
3. soma ketabro naexundin Tú el libro no leíste	→ Se aprecia la marca de objeto <i>-ro</i> . No cabe duda de que el orden predominante es SOV.
4. maen ketab nemixunaem Yo un libro no estoy leyendo	→ Se aprecia negación de presente <i>ne-</i> , en contraste con negación de pasado <i>nae-</i> (ejemplo 3 en contraste al ejemplo 4) → Desaparece <i>-d-</i> (en el verbo) en este ejemplo y reaparece <i>-mi-</i> , lo que permite corroborar, respectivamente, que <i>-d-</i> es marca de pasado y <i>mi-</i> marca de presente. → Se observa que la posición del sustantivo antes del verbo indica su función objeto y, a la vez, el objeto es "definido" con el sufijo <i>-ro</i> (ejemplo 3 en contraste con el ejemplo 4)
5. maen naexundaemes Yo no lo leí	→ La aparición de <i>-es</i> muestra cómo la noción de pronombre de objeto directo se sufixa en el verbo.
6. soma xundines ¿Tú lo leíste?	→ Se comprueba que <i>-es</i> corresponde a pronombre de objeto directo. → Una pregunta sin marcas gramaticales.
7. soma xundines Tú lo leíste	→ La aseveración y la pregunta se formulan de la misma manera en el persa coloquial, sin marcadores auxiliares de interrogación.

En síntesis, lo importante es producir una reflexión a partir de la observación, gracias a los materiales analíticos que provee el ejercicio de contrastividad lingüística.

Invitamos a realizar la misma operación confrontando el español con el inglés en 4 aspectos:

¹ Las oraciones están presentadas en transcripción fonética: s = suena como la pronunciación inglesa de "show"; x = suena como la pronunciación germana de "Bach".

² Sujeto – Objeto – Verbo.

INGLÉS	ESPAÑOL
<p>1. Lengua tipo “aislante” porque utiliza unidades de palabras inmutables para producir oraciones. Ejemplo: “Dog bites man”; “Man bites dog”.</p>	<p>1. Lengua de “inflexión” porque manifiesta afijos que marcan las concordancias de género y número, los casos (función sintáctica) y las personas gramaticales. Ejemplo: “Un perro muerde a un hombre”.</p>
<p>2. Lengua con “orden de palabra fijo” que restringe las posibilidades de enunciación. Otras lenguas como el Warlpiri (lengua aborigen australiana) tiene “orden de palabra libre”. Ejemplo: <i>este hombre disparó a un canguro</i> puede expresarse: <i>hombre este canguro disparó</i> u <i>hombre canguro disparó este</i>, resultando versiones sinonímicas cada una de ellas.</p>	<p>2. Lengua con sistema “mixto”: el orden fijo permite identificar frases completas y funciones, pero es posible encontrar oraciones con orden libre. Ejemplo: <i>Toda la temporada de vacaciones la ocuparé en un viaje al Amazonas</i> o <i>La temporada de vacaciones toda en un viaje al Amazonas la ocuparé</i>.</p>
<p>3. Lengua de “prominencia de sujeto”, es decir, todas las oraciones necesitan la marca de sujeto, incluso si no hay algo que referir con sujeto; por ejemplo: <i>It is raining</i> o <i>There is a unicorn in the garden</i>. Nota: existen lengua de “prominencia de tópico” donde lo importante es iniciar la oración con el tópico de la conversación; así en japonés encontramos: <i>California, el clima es bueno</i>.</p>	<p>3. Lengua que no necesita sujeto para todos los casos de expresión oracional. En particular esto funciona con los verbos atmosféricos, climatológicos, el verbo “haber” y otros (“basta”, “ir”, “ser”, “estar” en casos particulares). Por ejemplo: [0] <i>amanece temprano en verano</i> [0] <i>está lloviendo</i> [0] <i>hay unicornios en el jardín</i></p>
<p>4. Lengua con orden “SVO” (Sujeto-verbo-objeto) Ejemplo: “Dog bites man”. Otros órdenes: Japonés (SOV) → “Dog man bites”. Irlandés moderno o gaélico (VSO) → “Bites dog man”.</p>	<p>4. Lengua con orden “SVO” (Sujeto-verbo-objeto) Ejemplo: “El perro muerde a un hombre” Esta lengua lleva marcado el lugar del complemento a través de enlaces (preposiciones) Nota: existen lenguas con “postposiciones” como el japonés.</p>

3. CONCLUSIONES

A través de esta brevísima presentación que da cuenta de un interés teórico y metodológico por estudiar la contrastividad lingüística, podemos concluir, en general, lo siguiente:

1) Es posible estudiar lenguas distintas a la lengua materna o a la segunda lengua cercana, aplicando principios especulativos de “genética” y tipología lingüística.

2) El proceso de experimentación lingüística no sólo implica conocer los principios que articulan la mecánica universal de las lenguas, sino que también implica aprovechar los conocimientos intuitivos de la gramática universal que los hablantes poseen y, además, estar atentos a las pistas que nos muestra el “menú universal” de las lenguas. Estas pistas están en nuestra propia lengua materna.

4. BIBLIOGRAFÍA

- AKMAJIAN, A., R. DEMERS y R. HARNISH, 1995, *Lingüística: una introducción al lenguaje y la comunicación*, Madrid, Alianza.
- ALEXANDER, L. G., 2001, *Longman English Grammar Practice for intermediate students*, Malaysia, Longman.
- ALLOA, Hugo y Silvia MIRANDA de TORRES. (2005) *Hacia una Lingüística Contrastiva Francés-Español*. Córdoba. Comunicarte Editorial.
- ÁLVAREZ, G. y N. DÍAZ, 1996, *Conceptos lingüísticos para el profesor de idiomas*, Concepción, Universidad de Concepción.
- ANDERSON, Stephen, 2005, *How many languages are there in the World?* Washington, Linguistic Society of America. Bulletin. <http://www.lsadc.org>
- AWDE, N. y P. SAMANO, 1987, *The arabic alphabet. How to read and write it*, Nueva York, Kensington Publishing.
- BAKER, Mark C., 2001, *The Atoms of Language. The mind's hidden rules of grammar*, Nueva York, Basic Books.
- ESCANDELL, M. Victoria, 1996, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- FARELL, Edith y C. F. FARELL (h), 1998, *Gramática inglesa y española lado a lado*, Chicago, Passport books.
- FINCH, Geoffrey, 2005, *Key concepts in Language and Linguistics*, Hampshire, Palgrave Macmillan.
- FROMMER, Paul y Edward FINEGAN, 2004, *Looking at languages. A workbook in Elementary Linguistics*, Boston, Wadsworth.
- GREENBERG, Joseph, 1963, "Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements", en Joseph GREENBERG (ed.) *Universals of language*, 2º ed., 73-113, Cambridge, MIT.
- JACKENDOFF, Ray, 1993, *Patterns in the mind*, Londres, Harvester Wheatsheaf.
- KOIKE, Dale y Carol KLEE, 2003, *Lingüística aplicada. Adquisición del español como segunda lengua*, Nueva York, John Wiley, incluye CD-ROM.
- LYOVIN, Anatole V., 1997, *An Introduction to the Languages of the World*, Nueva York, Oxford University.
- MORRIS, M. *et al.*, 2001, *Europe phrasebook*, Victoria, Lonely Planet.
- MOUNIN, G., 1968, *Historia de la Lingüística. Desde los orígenes al siglo XX*, Madrid, Gredos.
- PINKER, Steven, 1994, *The language instinct. How the mind creates language*, Nueva York, Harper Perennial.
- SANTOS GARGALLO, Isabel, 1999, *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros.
- SMITH, Neil y Deirdre WILSON, 1983, *La lingüística moderna. Los resultados de la revolución de Chomsky*, Barcelona, Anagrama.
- SWAN, Michael y Bernard SMITH, 1995, *Learner English. A Teacher's Guide to Interference Problems*, Cambridge, CUP, incluye CD audio.
- TAYLOR, James y Nancy STANLEY, 1995, *Gramática de la lengua inglesa*, Chicago, National Textbook.
- VIVANCO, Hiram, 1985, "Aproximación al análisis contrastivo desde una perspectiva amplia", *Taller de Letras*, 14, Santiago, PUC.
- WAGLE, Vivek *et al.* (2003). *Europe on a shoestring*. Victoria: Lonely Planet.

IMÁGENES DE LENGUA EN MANUALES DIDÁCTICOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Mirta Graciela Núñez Costa

Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ
Brasil
mirtagnc@gmail.com

El presente trabajo consiste esencialmente en una propuesta de análisis discursivo de imágenes de lengua encontradas en dos manuales didácticos ampliamente utilizados como libros de texto para la enseñanza de español como lengua extranjera. El mismo forma parte de una investigación que vengo desarrollando desde la elaboración de mi tesis de doctorado (Núñez Costa, 2005) y que consiste en analizar la fuerza con que ciertas imágenes de lengua atraviesan el discurso de la pedagogía de lenguas extranjeras y segundas, tanto en lo teórico (documentos curriculares, programas de estudio, propuestas metodológicas) como en la práctica en el aula (discurso de profesores y aprendices) objetivando elucidar los procesos identitarios que se desencadenan cuando el aprendiz entra en contacto con nuevos modos de construcción de sentido en otra lengua.

Años en la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas, principalmente en la enseñanza de español como lengua extranjera, me llevan a interesarme por el análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje y a ver que gran parte de las cuestiones que se plantean residen más allá de la tan transitada discusión metodológica. Frecuentemente se observa, entre los profesores de lenguas extranjeras y segundas, una actitud de demasiada dependencia con relación a los materiales didácticos, un sometimiento incondicional a los “métodos consagrados” del momento. Preocupa en varios ámbitos la falta de una reflexión más consistente por parte del profesor sobre cuestiones de fondo tales como en qué consiste el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y qué repercusión puede tener en la relación del aprendiz con su lengua materna. Una reflexión que pase, fundamentalmente, por preguntarnos qué entendemos por lengua.

Propongo en este trabajo, una problematización, basada en los principios del análisis del discurso de la línea francesa fundamentada en los estudios de Pêcheux (1969, 1975) de imágenes de lengua más frecuentemente encontradas en los manuales utilizados para la enseñanza de español como lengua extranjera. Considero que ese imaginario produce efectos de sentido capaces de moldar la manera como se entiende el proceso de aprendizaje de lengua extranjera y, consecuentemente, capaces de determinar prácticas pedagógicas.

Esta etapa del trabajo se centra en el análisis discursivo de un *corpus* compuesto de fragmentos escogidos¹ de las guías pedagógicas de dos manuales utilizados actualmente en la enseñanza de español como lengua extranjera. Se trata de:

- *Español sin Fronteras 2* (Sánchez Lobato, 1998), que en adelante denominaremos EF.
- *Español - Curso de español para hablantes de portugués [Avanzado 1]*, (Balbino de Amorim, 2000) que llamaremos EC.

En el marco teórico en el que se insiere este trabajo la lengua es condición de realización del discurso: lugar material de un discurso que se define como proceso, como efecto de sentidos entre locutores y se analiza en sus dos niveles de intradiscurso e interdiscurso, o eje de relaciones con la red de otros discursos con los cuales se relaciona (Pecheux, 1969: 18). Por lo mismo, esta línea teórica ofrece condiciones óptimas de promover una mirada diferente sobre la cuestión del aprendizaje de lenguas extranjeras. Una mirada que vea este aprendizaje como un proceso de entrada en contacto con modos diferentes de constitución de sentidos. Una mirada que abarque también los conflictos que esa relación con lo ajeno, con lo diferente, supone, como propone Franzoni (1992). Una mirada, en fin, que de cuenta de las repercusiones que ese contacto con una nueva lengua tiene en los procesos de formación identitaria del aprendiz al poner en jaque la propia relación con su lengua materna o “fundadora”, para decirlo con los términos de Revuz (1998).

Un abordaje discursivo de la cuestión nos permite ver la lengua como algo más que la mera materialidad lingüística. Constituida también por su componente histórico, la lengua no es apenas un instrumento de comunicación al servicio del sujeto.

Dentro de este marco teórico al analizar las imágenes de lengua presentes en los textos del *corpus* estaremos, sin duda, indagando las condiciones de producción, indagando el interdiscurso que sustenta histórico-discursivamente los sentidos de lengua allí presentes.

De hecho, está allí, atravesando el texto y produciendo efectos de sentido, toda la trayectoria recorrida por la enseñanza de lenguas. Circula allí, en ese discurso pedagógico, la memoria discursiva constituida por las diferentes imágenes de lengua con las que trabajaron, a lo largo de la historia, las distintas me-

¹ Trabajé fundamentalmente con fragmentos de las guías didácticas de los manuales, los llamados Libros del Profesor, y con las introducciones de los Libros del Alumno, por verificar que es allí, en ese discurso que tiene al profesor como interlocutor, donde más claramente se ven operar trazos del interdiscurso de la pedagogía de lenguas. Es, por otra parte, en esos fragmentos donde el autor generalmente intenta explicitar y argumentar a favor de las pautas metodológicas que lo orientan.

todologías de enseñanza de lengua extranjera. Está presente también en ese discurso, la historia del español como lengua extranjera. Una historia marcada por el conflicto constante entre el peso de la fuerte tradición gramatical normativa del español y la tendencia muy generalizada en la actual metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, a enfocar esencialmente cuestiones de fluencia y comprensión como destrezas comunicativas.

Veamos algunos ejemplos significativos de este análisis del imaginario de lengua presente en los manuales didácticos seleccionados.

Cuando el autor de EF habla de la lengua que allí se presenta como "*muestras de lengua viva*" (EF: 5) es claro que la cuestión que resuena² allí es la de la autenticidad, una cuestión que se torna central en la pedagogía de lenguas extranjeras a partir de los abordajes comunicativos. Los manuales se esmeran en presentar material auténtico.

Esta imagen de lengua auténtica se encuentra en la base de un tipo de abordaje al aprendizaje de lenguas extranjeras cuya propuesta implica en prácticas de "imitación" y de "haz de cuenta" –"hagan estas frases como si estuvieran hablando" (EF: 9). Tales prácticas objetivan transformar al aprendiz en otro hablante, en un hablante nativo de la lengua meta: "estamos convencidos que (los elementos conversacionales) son extremadamente útiles en los intercambios orales y que su conocimiento es imprescindible para que el alumno(a) se comunique como lo haría un nativo". (EF: 53) Objetivo éste, evidentemente condenado al fracaso que, además, por su misma imposibilidad, silencia al aprendiz que nunca podrá ocupar esa posición mítica, ilusoria e inalcanzable del otro-nativo.³

La imagen de lengua que prevalece en EF es la de una lengua esencialmente regular, o sea, regida por reglas. Se propone, consecuentemente, un abordaje en el que el aprendizaje se basa fundamentalmente en la deducción y memorización de reglas. Todo aquello que hay de irregular en la lengua se encara como conflicto marginal "es posible que durante la ejercitación de las estructuras haya surgido el conflicto del peculiar comportamiento de algunos verbos como..." (EF: 54).

La lengua, tal como la presentan los manuales analizados es esencialmente instrumento de comunicación. Se habla de "el manejo de la lengua" (EF: 8), de su "empleo en situaciones concretas de comunicación" (EF: 3) de la "utilidad de los elementos presentados" y de "expresiones útiles para la conversación" (EF: 56).

La imagen de lengua que atraviesa el discurso de los manuales en análisis es el de una lengua referencial, especie de producto listo para consumo, lengua

² Para el concepto de resonancia discursiva véase Serrani (1994).

³ Desde la perspectiva del análisis del discurso, en trabajos como el de Franzoni (1992), la autenticidad aparece tratada de una manera diversa, dándole al espacio del aula su propio status de espacio discursivo legítimo como tal, con sus propias condiciones de producción. De esa manera, los textos utilizados adquieren una autenticidad que independe de haber sido extraídos de los medios o elaborados *ac hoc* por el profesor.

portadora de sentido en sí misma. Cabe al usuario decodificarla haciendo uso de sus capacidades cognoscitivas. De allí que la propuesta de un gran número de ejercicios presentados por estos manuales consista justamente en un tipo de lectura decodificadora. Se crea de esta forma, la ilusión de una supuesta transparencia de la lengua capaz de reflejar el mundo en las palabras.

Así, el manual anuncia que: "introduciremos a los alumnos(as) en el mundo de los sentimientos y las distintas estructuras gramaticales que podemos utilizar en español para expresarlos" (EF: 52)... "el profesor puede pedir a un alumno que lea el texto en voz alta y luego explique su contenido" (EC: 14).

Para concluir, me gustaría retomar la cuestión de la necesidad de reflexión por parte del profesor de lenguas ante el proceso de enseñanza y aprendizaje diciendo que tal reflexión pasa, como intenté mostrar con este trabajo, por el análisis de qué se entiende por lengua; qué se entiende por aprender lenguas, y, más específicamente, qué significa aprender una lengua extranjera. Reflexión necesaria para que el profesor pueda asumir en sus prácticas una posición enunciativa que propicie una efectiva toma de la palabra por parte del aprendiz.

BIBLIOGRAFIA

- FRANZONI, P., 1992, *Nos Bastidores da "Comunicação Autêntica". Uma reflexão em lingüística aplicada*, Campinas, Unicamp.
- NÚÑEZ COSTA, M., 2005, *Imágenes de lengua en manuales didácticos de español como lengua extranjera*, Tesis de doctorado, Departamento de Lenguas Neolatinas, UFRJ.
- PECHEUX, M., 1969, *Analyse authomatique du discours*, París, Dunod.
- PECHEUX, M y C. FUCHS, 1975, "Mises au point et perspectives à propos de l'analyse authomatique du discours", *Langages*, 37, París.
- REVUZ, C. (1998) "A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio". En: Signorini, I. (org.) *Língua(gem) e Identidade*, Campinas, Mercado de Letras.
- SERRANI INFANTE, S., 1994, "Análise de ressonâncias discursivas em micro-cenas para estudo da identidade lingüístico-cultural", *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 24, Campinas, Unicamp, pp. 79-90.

MANUALES DIDÁCTICOS ANALIZADOS

- SÁNCHEZ LOBATO, J., C. Moreno e I. Santos Gargallo, 1998, *Español sin Fronteras 2. Libro del alumno y Guía didáctica*, Madrid, SGEL.
- BALBINO DE AMORIM BARBIERI DURÃO, A., 2000, *Español [Avanzado 1] - Curso de español para hablantes de portugués. Libro del alumno y Guía didáctica*, Madrid, Arco Libros.

LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS

Andrea Ostrov

IESLV Juan Ramón Fernández
Universidad de Buenos Aires
Argentina
andostr@filo.uba.ar

La inclusión de “Lengua Castellana” en el currículum de formación de profesores de lenguas extranjeras me sugiere algunas reflexiones en cuanto a la funcionalidad y utilidad de esta asignatura, a partir de mi experiencia en el dictado de la misma desde su implementación en el año 2006.

En el programa general de los Profesorados de Inglés, Francés y Portugués, consta que para este curso se proponen dos grandes líneas de trabajo: por un lado, la materia se plantea como un espacio de *producción de escritura*, donde los alumnos adquirirán y desarrollarán destrezas para reconocer y producir diferentes tipos de textos, con especial hincapié en los escritos de tipo académico e institucional que deberán manejar en su futura práctica docente. Este objetivo, que apunta a afianzar el manejo idóneo de la propia lengua escrita, trasciende sin duda la particularidad de esta última, ya que tanto el hábito de escribir como el trabajo con diferentes tipos textuales repercute en la competencia de la lengua segunda así como en las estrategias de transmisión. El otro objetivo subrayado en los contenidos generales propone incentivar en los estudiantes una reflexión metalingüística, y es en este aspecto en el cual me quiero detener. Nuestros alumnos saben –como futuros docentes de lengua extranjera– que el estudio de una lengua no puede dissociarse del conocimiento y comprensión de la cultura que la sostiene. Esto los ayuda a comprender, por ejemplo, el distinto *valor* –en sentido saussureano– que muchas veces soportan una palabra y su traducción. La adquisición progresiva de la lengua segunda propicia, a medida que se profundiza, una inmersión cada vez mayor en ese universo cultural que culmina, tal vez, en la incorporación –en el pleno sentido de esta palabra está en juego el propio cuerpo– de la particularidad de esa lengua, en la asunción de su especificidad y de su ley. Es el punto en el cual –y me baso simplemente en mi propia experiencia– dejamos de traducir nuestro pensamiento y comenzamos a formularlo en la lengua segunda. Es decir que ese artefacto *extranjero* y ajeno en un comienzo, del cual creemos habernos adueñado, estructura nuestra mente, organiza nuestra percepción, modifica nuestra relación con el mundo. En una palabra, esa lengua se ha adueñado de nosotros. Sin embargo, esta experiencia no redundará, por lo general, en una reflexión más amplia que promueva la pro-

blematización o el pensamiento crítico no ya sobre un idioma en particular sino sobre el lenguaje en sí mismo.

Desde pequeños, se nos enseña que el idioma que hablamos forma parte de las llamadas “lenguas naturales”, que caracterizan a los grupos humanos. A medida que avanzamos en nuestro grado de instrucción, nos esforzamos por dominar nuestra lengua para “expresar” lo mejor posible nuestros pensamientos, ideas, afectos, emociones, etc. Sabemos que el lenguaje es aquella herramienta fundamental sin la cual no seríamos capaces de relacionarnos con los demás. Nuestro primer contacto con los estudios lingüísticos ratifica inmediatamente esta doxa cuando leemos en el *Curso de lingüística general* que Ferdinand de Saussure define a la lengua como “sistema de signos que sirve para la comunicación”. Si bien esto resulta innegable, ya que efectivamente a través de la lengua nos comunicamos, el peso de veinticinco siglos de tradición cultural logocéntrica invisibiliza y obtura otros aspectos, otras dimensiones por lo general insospechadas del lenguaje y empobrece notablemente nuestra concepción del mismo. Vivimos convencidos –lo cual sin duda nos simplifica enormemente la vida cotidiana– de que el lenguaje representa la realidad, es decir, vivimos inmersos en una teoría del lenguaje según la cual éste es un instrumento neutro, inocuo, transparente, a través del cual podemos aprehender todo lo que existe dentro y fuera de nosotros. Sin embargo, los lingüistas, psicoanalistas y demás teóricos de lo que se llamó en filosofía el “giro lingüístico” han cuestionado definitivamente estas afirmaciones. La crítica del signo concebido como correspondencia plena entre sus dos planos, la formulación del algoritmo lacaniano a partir de la inversión de la relación entre significado y significante, la postulación de la supremacía de este último así como la teoría generalizada de los actos de habla según la cual la performatividad del lenguaje ya no se reduce únicamente a determinados enunciados, ponen en jaque definitivamente la ilusión referencial y el privilegio histórico de la función representativa del lenguaje.

Ahora bien; la problematización de la neutralidad o de la transparencia de la lengua conlleva necesariamente un cambio en nuestra posición como sujetos y en nuestra relación con el mundo. Si no hay realidad fuera del lenguaje, si la palabra no “representa” un referente previamente dado e independiente de su nominación, sino por el contrario es a partir del significante que lo real se nos vuelve inteligible, la supuesta neutralidad del lenguaje se nos revela entonces como efecto de una operación ideológica en virtud de la cual los centros de poder legitiman *una* versión –oficial– de la realidad. La lengua resulta entonces indisociable de las relaciones de poder y se revela como el arma más poderosa y eficaz en los procesos de dominación. Se hace evidente, por lo tanto, que la violencia del lenguaje excede en mucho sus manifestaciones más obvias y cotidianas.

En tanto sujetos hablantes, existimos en y por el lenguaje. Nuestro lugar en el mundo, nuestra propia subjetividad y lo que creemos más esencial e inalienable –nuestra identidad– son el resultado de un entramado simbólico que nos atra-

viesa y nos constituye. La primera marca identitaria que la cultura imprime sobre todo sujeto al nacer es la atribución genérica. Si esta clasificación y organización de nuestros cuerpos en un sistema de dos géneros –masculino y femenino– ha determinado a través de los siglos destinos opuestos para hombres y mujeres, esa condición histórica tiene su anclaje simbólico en la estructura misma del lenguaje. Las lenguas construyen, dejando de lado las particularidades de cada una, su sistema de género donde el femenino y el masculino no gozan de la misma jerarquía. El término femenino es por lo general derivado de un original masculino; en el plural su marca desaparece ante la prevalencia de este último. Y en el plano léxico, es habitual que el término femenino signifique por ejemplo menor tamaño (basta pensar en los pares silla/sillón; avión/avioneta; jarra /jarrón; puerta/portón, donde el morfema aumentativo se masculiniza), o bien menor valoración jerárquica: no significa lo mismo maestro que maestra; cocinero que cocinera; modisto que modista. Y, simplemente para redondear este ejemplo, ¿cómo no vincular la secular reclusión de las mujeres al ámbito doméstico y al cumplimiento de un papel meramente reproductivo con la ausencia –de acuerdo con las propuestas teóricas de Lacan– de un significante de lo femenino en el orden simbólico?

Si colocamos una red para ver el mundo, no vamos a ver el mundo sino la red –decía Wittgenstein. Evidentemente, esta red no es otra que el lenguaje. La confrontación de nuestros alumnos con estos y otros aspectos del lenguaje no necesariamente visibles en la vida ordinaria, la reflexión sobre vinculaciones tales como lenguaje y pensamiento; lenguaje y trasgresión; lenguaje y placer; lenguaje y capitalismo; lenguaje y relaciones sociales, en las que no me voy a detener pero que a lo largo de las clases constituyeron temas de lectura y de debate a partir de los cuales los estudiantes escribieron productivos ensayos, implican la posibilidad de acceder a una comprensión más cabal no solo del lenguaje, sino de la realidad que nos rodea y de nuestra propia condición humana. Entiendo por consiguiente, que la problematización crítica, la reflexión metalingüística sugerida por el plan de estudios de los profesorados de idioma extranjero –y con esto volvemos al punto de partida de estas consideraciones– no constituyen solo un aspecto relevante desde el punto de vista de la formación teórica de nuestros alumnos. Estoy convencida de que se trata además de un aspecto ético insoslayable en la formación profesional de futuros docentes cuya *materia* –con todo el peso y densidad que evoca esta palabra– está hecha de lenguaje.

LÍNGUA E CULTURA NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS

Regina Célia Pagliuchi da Silveira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP
Brasil
regcpf@osite.com.br

Este trabalho se situa na área do ensino do Português brasileiro para falantes de outras línguas e trata do vínculo teoria-prática na formação de professores de línguas estrangeiras, pela inter-relação sociedade, língua e cultura. A fundamentação teórica está situada na vertente sócio-cognitiva da Análise Crítica do Discurso.

Tem-se por objetivo geral contribuir com a formação de professores de línguas estrangeiras. São objetivos específicos:

1. tratar do conceito de cultura, de forma a circunscrever as crenças sociais na inter-relação das categorias Discurso, Sociedade e Cognição;
2. apresentar a diversidade cultural de grupos sociais regionais brasileiros, exemplificada pelo conflito existente entre cariocas e paulistas; e
3. discutir o vínculo teoria-prática, indispensável para a formação de professores de línguas estrangeiras, devido ao postulado da inter e multidisciplinaridade.

Justifica-se a pesquisa realiza, pois, o gênero textual preferido pelos professores de Português brasileiro é a crônica nacional. Ao serem questionados pelas causas dessa preferência, responderam, simplesmente, que, por tradição, a crônica brasileira é selecionada para o ensino, por ser escrita com uso lingüístico coloquial adequado. Tendo por ponto de partida que ensinar uma língua-alvo para falantes de outras línguas é, também, ensinar uma outra cultura, o que exige inter e multidisciplinaridade, buscou-se pesquisar a formação textual e discursiva das crônicas brasileiras. Entende-se que o professor não pode ter apenas uma formação prática, mas precisa ser especialista da língua-alvo que ensina, para que possa diagnosticar as dificuldades dos seus alunos e saber resolvê-las.

Tem-se por pressuposto teórico que as pessoas representam o mundo, de forma sócio-cognitiva e lingüística, a partir de formas de conhecimento do que é experienciado e vivido no mundo, onde estão inseridas. Assim, foram consideradas, para análise, as categorias Sociedade, Cognição e Discurso, pois têm-se mostrado adequadas para o tratamento da cultura.

A Sociedade é vista como um conjunto de grupos sociais em constante conflito sócio-cognitivo. Cada grupo social é uma reunião de pessoas que têm, em comum, os mesmos objetivos, interesses e propósitos. Esses guiam a projeção de um ponto de vista para focalizar o que acontece no mundo, de forma a representá-lo sócio-cognitivamente de formas diferentes, a partir de papéis sociais cujas funções estabelecem relações interacionais simbólicas próprias. A partir das raízes históricas das formas de conhecimento, porém, é possível de se situar uma unidade imaginária extra-grupal.

A Cognição é definida por um conjunto de representações mentais, formas de conhecimento do mundo, resultantes da projeção de um ponto de vista para focalizar o mundo. Essas representações são construídas com valores culturais que percorrem do positivo ao negativo, em diferentes graus. Logo, esses conhecimentos avaliativos são crenças sociais que guiam as individuais, embora estas possam modificar aquelas. As crenças sociais, em seu conjunto, compõem o Marco das Cognições Sociais de cada grupo.

Dessa forma, entende-se que a cultura pode ser definida como um conjunto de valores, normas e atitudes, presentes nas crenças sociais, como formas de conhecimento avaliativo. Essas crenças têm raízes históricas comuns, decorrentes do vivido e experienciado, socialmente, por muitas pessoas e vão sendo passadas de geração para geração, mas modificadas, dinamicamente, a cada contemporaneidade, de forma a criar novas significações, a cada momento, que diferem inter-grupalmente, embora haja uma unidade imaginária nessa diversidade cultural. A ideologia compreende um conjunto de conhecimentos avaliativos, crenças que são impostas aos grupos sociais pelas classes de Poder, a fim de atender a seus interesses. Logo, os valores ideológicos são estáticos e reproduzem, em cada contemporaneidade, as mesmas significações e mudam dependendo dos interesses do Poder.

Todas as formas de conhecimentos são construídas no e pelo Discurso, visto como uma prática sócio-interacional simbólica, definida em seu contexto global por seus participantes, suas funções e suas ações.

Entende-se que o uso efetivo da língua decorre de atos interacionais comunicativos que, no Discurso, visam representar o mundo de forma sócio-cognitiva; logo, entende-se que há uma dialética entre o social e o individual. Dessa forma, é possível examinar a cultura de um povo e suas expressões lingüísticas, a partir da diversidade cultural intergrupal, presente em explícitos e implícitos de expressões lingüísticas.

A vertente sócio-cognitiva da Análise Crítica do Discurso, da qual van Dijk é seu maior representante, tem por objetivo geral denunciar o domínio das mentes, a partir de discursos institucionalizados, de forma a impor e reproduzir a ideologia das classes de Poder no e pelo discurso institucionalizado que tem acesso ao público. Todavia, entende-se que as bases teóricas dessa vertente analítica podem ser aplicadas para se caracterizar traços culturais característicos de

grupos sociais de uma nação, pois as cognições sociais construídas pelo Discurso, instauram-se em marcos sócio-cognitivos que passam a guiar os membros de cada grupo social a construir novas significações; nesse sentido, a cultura é dinâmica e plural. Logo, é possível de se diferenciar cultura de ideologia: ambas compreendem um conjunto de valores, presentes nas formas sócio-cognitivas de representação do mundo e transmitidas pelo discurso seja ele institucional seja um evento discursivo particular; a diferença consiste em: a ideologia compreende um conjunto de significados prontos, fixos e impostos pelo Poder e a cultura é um conjunto de significados avaliativos sócio-cognitivos dinâmicos que, a cada momento são modificados, de forma a construir novas significações que se tornam guias de compreensão social do mundo. Todavia ambas interinfluenciam-se.

A pesquisa realizada buscou a diversidade cultural em expressões lingüísticas de textos crônicas nacionais, através da construção interpretativa de sentidos mais globais. O material coletado para análise é composto por um corpus de crônicas brasileiras, escritas por membros pertencentes a grupos sociais distintos; dessa forma, cada cronista representa em língua, a partir dos saberes sociais do seu grupo, um outro grupo social regional. Para esta comunicação foram selecionadas, para exemplificação, duas crônicas: um paulista representando o carioca e um carioca representando o paulista. Para as análises, foram selecionadas as categorias Sociedade, Cognição e Discurso.

Os resultados obtidos indicam que:

1. As crônicas nacionais brasileiras mostraram-se adequadas para os estudos lingüístico-culturais, pois, embora o texto crônica tenha sua origem na Europa com o objetivo bibliotecário de dar uma ordem cronológica para os documentos oficiais do discurso da História, já em Portugal com o cronista Fernão Lopes, há uma modificação: de forma geral, as crônicas representavam personagens da Corte européia e Fernão Lopes passa a inserir nelas a vida do povo; de forma geral, as crônicas européias não têm o cronista como autor do texto e Fernão Lopes passou a ser escritor, na medida em que insere o cotidiano do povo, a partir de pesquisas historiográficas próprias. No Brasil, as crônicas são introduzidas pelo folhetim e modificam-se, tornando um gênero lúdico opinativo; elas, desde o início, são muito bem recebidas pelos leitores. Atualmente, nos jornais, constata-se dois tipos de crônicas nacionais, a saber: crônicas que têm uma notícia jornalística, como pretexto, para a construção da opinião do cronista e crônicas que têm por pretexto a vida cotidiana do brasileiro. Estas últimas são ideais para tratar a cultura brasileira.

2. Por serem opinativas, as crônicas nacionais são construídas com duas categorias de texto: o Marco das cognições sociais e a opinião do cronista, de forma a apresentar as crenças sociais grupais. A construção da opinião do cronista é guiada por significados culturais de seu grupo que estão em conflito com os de outros grupos sociais nacionais.

3. A diversidade cultural decorre do conjunto de normas e valores que guiam, de forma diferente de grupo para grupo, as atitudes das pessoas e suas formas de expressão discursiva.

4. Os marcos de cognição sociais são diversos e estes se definem, no que se refere à cultura, como um conjunto de crenças que são opiniões sociais construídas na relação do Eu com o Outro; o termo opinião é complexo e pode ser definido por vários prismas; mas, desde que ele esteja circunscrito na inter-relação Discurso, Sociedade e Cognição, os resultados obtidos indicam que há opiniões individuais e sociais, estas últimas são as doxas, uma forma especial de representação mental, na medida em que a sua aquisição seus usos e funções são sociais e a sua expressão é discursiva; logo, são as doxas que representam os traços culturais.

5. Os resultados obtidos indicam, também, que para se ter uma opinião individual sobre X é necessário que se tenha uma representação mental avaliativa de X que foi (re)produzida no e pelo discurso, enquanto cognição social, guiada pela cultura do grupo social em questão.

Conclui-se que os marcos sócio-cognitivos estão armazenados nas memórias sociais de longo prazo das pessoas e quando elas ativam os conhecimentos culturais para a memória de trabalho, eles se instauram como um contexto cognitivo que passa a guiar a construção de novas significações. Logo, a cultura é dinâmica e plural, assim como os usos da língua, suas variedades/variações e gêneros textuais. Frente ao exposto, apenas o vínculo teoria-prática propicia uma formação adequada para os professores de línguas estrangeiras.

BIBLIOGRAFIA

- MORTIER, E. & A. L. SMOLKA (orgs), 2001, *Linguagem, cultura e cognição*, Belo Horizonte, Autêntica.
- VAN DIJK, T. A., 1997, *Racismo y análisis crítico de los medios*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- MEURER, J. L., A. BONINI e D. MOTTA-ROTH, (orgs), 2005, *Gêneros, Métodos, debates*, São Paulo, Parábola.

LOS MANUALES DE LENGUA EXTRANJERA ENTRE POLÉMICAS Y TENSIONES

Rosana Pasquale

IESLV Juan Ramón Fernández
Universidad Nacional de Luján
Universidad de Buenos Aires
Argentina
rosana_pasquale@speedy.com.ar

INTRODUCCIÓN

Para los docentes en general y para los de lengua extranjera en particular, el manual, definido desde su circulación social (circuito institucionalizado, destinatarios definidos por sus estatus y roles, usos específicos, etc.), constituye una experiencia inmediata. Ahora bien, esta inmediatez no debería opacar la complejidad constitutiva de este objeto, la cual podría develarse si tuviéramos en cuenta, por ejemplo, algunas de las polémicas y tensiones que se generan en torno a él.

TRES POLÉMICAS

El manual participa de varias polémicas; por razones de espacio, hemos seleccionado sólo tres. La primera tiene que ver con **“la reputación”** del manual: para algunos los manuales son los culpables del sometimiento del profesor, de su excesiva dependencia o, lo que es lo mismo, de su falta de autonomía. Para estos detractores, el docente no es más que un “ejecutante” de las decisiones que otros tomaron (los conceptores/autores de los manuales) para públicos amplios y desdibujados. Por su parte, los alumnos también son, desde esta visión, sometidos a la tiranía del manual y resultan atrapados en una sucesión más o menos organizada de ejercicios y actividades. Frente a los opositores, se erigen los defensores del manual que lo consideran que el manual tiene bien ganada su reputación de “facilitador” y organizador de la tarea docente y de “faro” de los progresos de los alumnos, indicando el camino recorrido del aprendizaje.

Otra polémica, estrechamente relacionada con la anterior, atañe a las **“clases sin manual / clases con manual”**. Hay quienes, en pos de la libertad absoluta del docente y del alumnos, de la profesionalización del primero y de la autonomía del segundo, proponen clases sin manual: el docente sería entonces el “creador” de sus propios materiales curriculares y el alumno un “explorador” de universos de conocimiento diversos. Frente a esta opción, los que postulan la supervivencia del manual en las clases argumentan que el trabajo sin manual,

bajo un halo de libertad y creatividad absolutas, sólo conlleva a propuestas heteróclitas y poco organizadas y a búsquedas que, en general, son poco satisfactorias y difícilmente fructíferas para alumnos poco entrenados: los docentes y alumnos, pierden así sus puntos de referencia familiares y se sumergen en una maratónica carrera contra el tiempo que requiere de ellos capacidades que no siempre están disponibles.

Por último, la **“actualidad”** del manual. Los manuales son vistos por algunos, defensores a ultranza de las nuevas tecnologías, como objetos algo “pasados de moda”: para ellos, la utilización de internet o de los TICS en general en las clases aparecen como garantías de un acercamiento más “afable” al conocimiento, más moderno e incluso, más “familiar”. Así, se oponen a la visión más tradicionalista que defiende al manual en su especificidad como género especialmente indexado a situaciones de enseñanza-aprendizaje en medio institucional. Esta querrela remite a aquella, clásica, que enfrenta a “antiguos y modernos” y que no parece poder ser redimida más que a través de posicionamientos polarizados que no pueden sintetizarse, por ejemplo, en el uso conjunto de los dos tipos de materiales como formas de acceso diversas al mismo conocimiento.

Para finalizar con este aspecto, haremos mención a una cita de Vez quien afirma que el manual es el “producto más amado y en simultáneo, odiado por profesores y alumnos (y por extensión por la sociedad civil en general)” (Vez, 1999: 67). Creemos que esta cita explícita acabadamente estas y muchas otras polémicas que giran en torno al manual.

TRES TENSIONES

El manual aparece “tironeado” por fuerzas opuestas y las primeras remiten a su carácter de **“objeto editorial / objeto pedagógico”**. En efecto, ese “conjunto de hojas impresas que forman un volumen” (Choppin, 1998: 17) deviene en libros, insertos en un mercado editorial que todos los años mueve grandes cantidades de dinero en su publicación y venta. Como lo señala, Martínez Bonafé:

Los materiales curriculares son una mercancía regulada por la ley de la oferta y la demanda. Las decisiones clave sobre la producción del material se toman en función del mercado, donde los principales participantes son los productores/editores y los consumidores/ seleccionadores” (Martínez Bonafé, 2002: 3)

Así, entonces estos libros, como todos los demás, son fabricados para ser vendidos, según la ley del mercado, la cual, se sabe, está regida por la lógica del beneficio: se edita aquello que es “vendible” es decir, atractivo para los consumidores.

Ahora bien, además de ser un producto regido por la marcha del mercado, el manual es un objeto pedagógico inserto en el circuito escolar normalizado por

los poderes públicos (resoluciones ministeriales, prescripciones, luchas de poderes). El manual debe responder y satisfacer las demandas educativas y se encuentra, entonces, en una encrucijada de intereses privados y públicos. Por otra parte, ¿cómo puede un manual determinado responder a todas las situaciones pedagógicas posibles cuando es sabido que cada una de estas situaciones es única e irrepetible? El manual se encuentra así en una tensión, muchas veces irresuelta, generada por la dictadura del mercado y las exigencias pedagógicas.

Una segunda tensión inherente a los manuales tiene que ver con sus **“destinatarios”**: ¿quiénes son los destinatarios de los manuales? Según Huot,

[...] Parece una evidencia que los manuales están hechos para los alumnos [sin embargo] esas obras son presentadas a los docentes para que las elijan y las evalúen [...]. (Huot, 1999: 33, nuestra traducción)

Es claro entonces, que al considerar a los destinatarios de los manuales, debemos tener en cuenta a estos dos grupos; el de los docentes que desarrollan tareas de “evaluación/elección” de los materiales que les son presentados y el de los alumnos que son “consumidores multiplicados” de esos libros elegidos por sus docentes. El manual se encuentra así en otra encrucijada: ¿A quién se dirige prioritariamente? ¿A aquel que lo evaluará o a aquel a quien se le impondrá en última instancia? El primer conjunto, el de los docentes, debe ser seducido por las editoriales ya que es él el agente fundamental que asegurará el contacto entre el manual y los “usuarios primarios”, es decir, los alumnos. Es indudable que la fidelidad de este “usuario-secundario” a un libro o a una editorial, es, en términos comerciales, absolutamente rentable: por cada docente conquistado por las bondades de un libro determinado, existe una cantidad importante de potenciales compradores, a los cuales las editoriales no pueden llegar sino a través del usuario-docente.

Una última tensión que queremos señalar es la que se establece entre **“los caracteres permanentes y los dinámicos”** de los manuales. Entre los caracteres permanentes, señalaremos las tres funciones de los manuales que Choppin resume así:

El libro escolar [presenta] una triple función: informativa –ofrece a los alumnos documentos, bajo la forma de textos, de imágenes, de mapas, de gráficos, incluso, de fotos–, sintética –constituye para el maestro y para el alumno un compendio preciso de lo que el alumno debe saber en un momento dado–, operacional –contiene una serie de ejercicios que permiten dar cuenta de los conocimientos adquiridos. (Choppin, 1991: 306, nuestra traducción)

Esas tres funciones son las que cumplen todos los manuales y que se dosifican de manera diferente en cada uno de ellos y en cada momento histórico: to-

dos los manuales “informan” a sus destinatarios transmitiéndoles los saberes que han sido seleccionados, puestos en texto, “sintetizan” el conocimiento eliminando lo superfluo y conservando aquello que merece ser enseñado/aprendido y “operacionalizan” el saber para volverlo evaluable. La permanencia también es comprobable en el nivel de las dimensiones constitutivas de los manuales (dimensión científica, pedagógica y comunicativa, Choppin, 1991) y en los parámetros de concepción del manual (concepción ideológica, cognitiva y pedagógica, Choppin, 1999): Por razones de espacio, no podemos detenernos en ellas y pasaremos a describir algunos de los campos que ofrecen mayor dinamismo con respecto a los manuales.

La innovación se inscribe creemos, en varios campos. Entre ellos, el de la edición: impresiones atractivas, sofisticación en los formatos, presencia de productos de acompañamiento de alta calidad, marchandising, servicios pre y posventa, publicidad, renovación y complejización de los equipos editoriales (autores, dibujantes, responsables artísticos y técnicos, correctores, etc.) son moneda corriente en el ámbito editorial. Sin embargo, el campo de la edición no es el único que imprime dinamismo e innovación a los manuales. El campo pedagógico-didáctico está en perpetuo movimiento y evolución: alternancia de corrientes y enfoques sobre un mismo problema, propuestas y modelos didácticos se suceden en búsqueda de respuestas renovadas para viejos problemas, prácticas y metodologías más o menos constituidas son revisadas o simplemente, reemplazadas... El campo curricular tampoco es ajeno a este dinamismo: reformas educativas, nuevos programas, decisiones encontradas de política educativa y cambios de dirección más o menos bruscos... Finalmente, el campo científico en el cual la innovación y el dinamismo es ley: saberes de punta y nuevos conocimientos reemplazan en poco tiempo a los conocimientos “demodés”.

Es evidente que todos estos cambios influyen y condicionan la producción de manuales: nuevos manuales son elaborados o viejos manuales son corregidos o readaptados; en ambos casos, el rechazo de esta dinámica de cambio e innovación implica la desaparición... Sin embargo, estas sucesiones de innovaciones no deben esconder la permanencia, que se refugia en el seno mismo del manual (funciones, dimensiones, concepciones) y que hacen de un manual un libro con alto grado de especificidad. Los manuales entran entonces en una tensión caracterizada por la innovación/permanencia en la cual, la primera parece provenir del exterior y la segunda, situarse en los componentes identitarios más estables de los manuales.

PARA CONCLUIR

Aprender/enseñar una lengua extranjera en medio exolingüe es, entre otras cosas, establecer un contacto a la distancia con la lengua “del otro”, por medio del manual. ¿Cómo es ese objeto que acorta distancias y que despierta los sentimientos más contradictorios? Amor/odio, como diría Vez, pero también se-

ducción, fatiga, aburrimiento, seguridad, malestar, confort, rechazo, respeto... Tal vez, conocerlo un poco más, nos permita asumirnos como usuarios plenos y responsables de este objeto polimorfo con facetas múltiples.

BIBLIOGRAFIA

- CHOPPIN, A., 1991, "Le livre scolaire", en R. CHARTIER y H. MARTIN (dir.), *Histoire de l'édition française. Le livre concurrencé 1900-1950*, París, Fayard-Cercle de la Librairie, pp. 303-331.
- CHOPPIN, A., 1998, "Le livre scolaire et universitaire", en P. FOCHE (dir.), *L'Édition Française*, París, Cercle de la Librairie, pp. 313-339.
- CHOPPIN, A. 1999. "L'évolution des conceptions et des rôles du manuel scolaire", en S. PLANE (coord.), *Manuels et enseignement du français, Actes du Colloque de l'IUFM de Caen* (1996, Saint-Lô), pp. 17-28.
- HUOT, H., 1999, "Le statut du manuel dans l'enseignement actuel", en S. PLANE (coord.). *Manuels et enseignement du français, Actes du Colloque de l'IUFM de Caen* (1996, Saint-Lô), pp. 29-39.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J., 1992. "¿Cómo analizar los materiales?", *Cuadernos de Pedagogía*, 203, Barcelona.
- VEZ, J., 1999., "Materiales curriculares en la enseñanza de lenguas extranjeras. Estudio de casos", *Lenguaje y textos*, 13, pp. 67-92.

WILLIAM FAULKNER ESTILO Y TRADUCCIÓN

Mariana Passo Salleras

mpasso@yahoo.com

Alumna de Literatura de EE. UU., Prof. Griselda Beacon
Profesorado en Inglés, IESLV Juan Ramón Fernández
Argentina

[...] un hombre de genio, si bien de genio deliberado y perversamente caótico.
Jorge Luis Borges

INTRODUCCIÓN

El objeto de este trabajo es analizar los aspectos básicos del estilo de Faulkner que deben ser decodificados por el traductor, de manera que pueda transmitir el efecto de la lectura original al destinatario de la traducción.

Una traducción efectiva es la que logra producir en los lectores el mismo efecto que el texto original. Para lograrlo, los traductores deben identificar los marcadores de estilo y reproducirlos en la lengua meta. En la traducción literaria, especialmente, es importante ser fiel a la forma, más que al contenido; de allí la importancia de escudriñar el estilo del escritor.

El trabajo está dividido en cuatro secciones: El lenguaje, La historia, El sur y La importancia del pasado; que abarcan los conceptos hallados en los trabajos de Faulkner, con la respectiva conclusión al final. Los cuentos para extraer ejemplos son *Mule in the Yard*, *Ad Astra* y *A Rose for Emily*, analizados en la cátedra de Literatura de Estados Unidos, de la licenciada Griselda Beacon y a la luz de lo aprendido sobre el autor en la clase de Traducción Literaria II, a cargo de la doctora Mária Averbach.

EL ESTILO DE FAULKNER

El lenguaje

La lectura de Faulkner probablemente tenga lugar en cualquier lado menos viajando al trabajo, tirados en la cama o simplemente haciendo otra cosa, es decir, implica dedicación y tiempo. Su estilo fue parodiado como gongorismo sureño (*dixie gongorism*), (en Conn, 1989: 433) y el vocabulario que emplea es coloquial y barroco en cantidad, como se desprende del siguiente ejemplo:

"Dar hit!" old Het cried, waving the shopping-bag. "Hoo!" Mrs. Hait whirled. Again she skidded savagely on the greasy planks as she and the mule rushed parallel with one another toward the shed building. En este ejemplo, además, la utilización de la palabra "savagely" no es aleatoria, ya que se relaciona con la mula, y debe respetarse en la traducción al español.

La sintaxis, por el contrario, está lejos de ser coloquial, con oraciones muy largas. En varias oportunidades, el lector se encontrará con que debe retroceder para poder entender lo que está leyendo (muy coherente con la filosofía de Faulkner respecto de la importancia del pasado, ver más abajo), como se observa en la siguiente oración: *"Carrying (time was when she made her weekly rounds from kitchen to kitchen carrying a brocaded carpetbag though since the advent of the ten-cent stores the carpetbag became an endless succession of the convenient paper receptacles with which they supply their customers for a few cents) the shopping bag"* (Faulkner, *Mule in the Yard*, 1930: 249).

A veces experimenta con el lenguaje, produciendo estructuras tales como: "the stale waking thermostatic", donde "waking" es el sustantivo, y "stale" y "thermostatic", son adjetivos en pre y post posición, muy inusuales en inglés. La repetición es otra característica que el lector encontrará a menudo, tanto en la estructura como en el contenido.

La historia

El ímpetu alucinatorio de Faulkner suele no ser indigno de Shakespeare. Un reproche fundamental cabe hacerle. Diríase que Faulkner considera que a este laberíntico mundo corresponde una técnica literaria no menos laberíntica. Salvo en el caso de *Sanctuary* (1931), la historia, siempre atroz, no nos es referida directamente, debemos descifrarla y presentirla a través de sinuosos monólogos interiores según el incómodo *modus operandi* del capítulo final del *Ulises* de Joyce. (Borges, 1997: 79-80)

La historia siempre gira en torno de un hecho (no un personaje). Lo que sea que haya pasado, no se menciona directamente. En *Ad Astra*, queda claro a partir de los diálogos sin sentido entre los diferentes personajes: el hecho es la guerra, pero no se menciona; en *Mule in the Yard*, el hecho es la muerte del señor Hait, pero tampoco se menciona; en *A Rose for Emily*, el hecho es la muerte de Homer Barron.

Causas ← ? → Efectos

El hecho no se menciona. El lector debe reconstruir la historia a través de sus causas y efectos, y las diferentes versiones aportadas por los personajes, que a veces son discapacitados mentales o locos. En muchas de sus historias, los mismos personajes aparecen una y otra vez (como Sartoris, en *Ad Astra*, que también está presente en otras historias).

El sur

A diferencia de muchos escritores de su época, que consideraban que la inspiración sólo podía hallarse del otro lado del océano, Faulkner nunca dejó los Estados Unidos durante sus años de producción literaria (sólo viajó a Estocolmo para recibir el premio Nóbel y a Japón, adonde fue invitado).

En sus obras, exalta la vida rural sureña; describe la sociedad típica del sur, con blancos pobres y una aristocracia en decadencia, en una ciudad imaginaria llamada Jefferson, que es la capital de un lugar imaginario llamado Yoknapatawpha, y la contraparte de Oxford (la ciudad de Faulkner); y toca el tema de la raza y la segregación desde el punto de vista de un blanco sureño criado por una matrona negra.

Es sumamente descriptivo, de una forma que Costa Picazo define como “sedimentaria” (superponiendo capas de descripción), y los detalles menores resultan de gran importancia para construir una imagen de decadencia y fatalidad, una imagen que representa la idiosincrasia del Sur. A lo largo de sus historias, hay una sensación de nostalgia y *pathos* por los buenos viejos tiempos anteriores a la guerra civil; y de fatalidad por las cosas que nunca volverán a ser, como se ve claramente en *A Rose for Emily*.

La importancia del pasado

Faulkner sólo usa el tiempo pasado y describe todo lo que corresponde al pasado, que tiene una clara relación causal con el presente. Cada pequeño detalle es importante para crear el escenario y los personajes, como por ejemplo en la descripción de la vieja Het: “*Tall, lean, fog-beaded, in tennis shoes and a long rat-colored cloak trimmed with what forty or fifty years ago had been fur, a modish though not new purple toque set upon her headrag and (time was when...*” (Faulkner, *Mule in the Yard*, 1930: 249).

En palabras de Peter Conn:

Necesitaba escudriñar el pasado constantemente, sostenerlo en su mano como un objeto familiar pero misterioso a la vez y darlo vuelta varias veces bajo la luz. Cada una de sus novelas registra una nueva estrategia concebida para capturar la realidad, y cada una, por ende, expande, absorbe y tal vez anula lo que estuvo antes. Él dijo que los cuatro capítulos de *The Sound and the Fury* fueron realmente una misma historia que trató (sin éxito) de contar cuatro veces, de cuatro maneras diferentes. (Conn, 1989: 431-432)

CONCLUSIÓN

Los traductores deberán leer y releer la historia, prestando especial atención a los detalles: tratando de entender el verdadero sentido detrás de una sintaxis enrevesada, buscando repeticiones que ayuden a aclarar el texto.

Es importante preservar el vocabulario que se refiere al Sur, la melancolía y el pasado. Como usa mucho las repeticiones, es importante encontrarlas y conservarlas en la traducción. Las oraciones largas y complicadas del original, deben ser largas y complicadas en la traducción, porque tratar de ayudar al lector podría arruinar el efecto de confusión e interferiría con el rol activo que propone la lectura de Faulkner, esa necesidad de releer lo anterior para tratar de entender, que parece ser el objetivo del autor.

En cuanto a la historia, es importante preservar la técnica de causa y efecto. A medida que el traductor lee la historia, debe estar atento al "hecho central" de la historia, que no se menciona, para hallar y preservar las referencias anafóricas y catafóricas y elegir las estructuras y el vocabulario correcto. Para la construcción de los personajes, sería de gran ayuda averiguar si se presentan en otras historias.

BIBLIOGRAFÍA

- AVERBACH, Mágina, 2005, Notas de clase, Traducción Literaria II, IESLV Juan Ramón Fernández.
- BORGES, Jorge Luis, 1997, *Introducción a la literatura norteamericana*, Temperley, Emecé.
- CONN, Peter, 1989, *Literature in America*, Cambridge, Cambridge University.
- COSTA PICAZO, Rolando, 2001, "Conferencia Inaugural: Hemingway y Faulkner", en *Escrituras al filo del milenio. Estados Unidos / Argentina*. Buenos Aires, BM.
- FAULKNER, William, 1930, *Collected Stories of William Faulkner*, Nueva York, Random House.
- MAGNY, Claude, 1972, "Faulkner o la inversión teológica", en *La era de la novela norteamericana*, Buenos Aires, Juan Goyanarte.

¿QUÉ PAPEL TIENEN LOS ESTUDIOS LITERARIOS EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE EN LENGUAS EXTRANJERAS?

Marco Antonio Rodríguez

IESLV Juan Ramón Fernández
Argentina
maranmayer@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el creciente interés que la sociedad y los especialistas demuestran por la problemática de la lectura y la formación de lectores ha puesto en tensión las prácticas de enseñanza de la literatura en diversos ámbitos del sistema educativo argentino, entre ellos especialmente, el de los profesorados en lenguas extranjeras. Asimismo, ha obligado a repensar el papel que se le asigna a la formación literaria del futuro profesor para su posterior trabajo en el aula.

La literatura siempre ha ocupado un lugar de privilegio en el diseño curricular de los profesorados en lengua extranjera. Sin embargo, el papel que le ha asignado la tradición pedagógica en este campo es el de ser una simple excusa para trabajar con el código lingüístico o un conjunto de informaciones enciclopédicas sólo necesarias para la “cultura general” del docente. De esta forma, se dejó de lado el potencial formativo que los textos literarios poseen para el análisis y la reflexión sobre tópicos tales como el extrañamiento cultural, la construcción de criterios estéticos, el desarrollo de la creatividad o la conformación de un lector crítico.

Esta cuestión se hace aún más evidente si enfocamos nuestra mirada hacia los textos definidos como pertenecientes a la literatura infantil y juvenil y no a la literatura “de adultos”. En este sentido, observamos que la literatura infantil y juvenil (de ahora en más LIJ) se debate entre dos polos bien definidos y de carácter aparentemente contradictorio: por un lado, el establecido por una dimensión apelativa; por el otro, el que corresponde a una dimensión emparentada con la función estética que puede producir un texto literario. (Alvarado, 1989: 43) Esta tensión se hace presente especialmente en el ámbito escolar, por ver éste, en la LIJ, el vehículo ideal para la transmisión de aquellos valores que los adultos consideran importante inculcar en los niños. Como consecuencia de esto, el carácter pedagógico explícito de una obra se transforma en garantía de su posterior circulación en la institución educativa para su reconocimiento social y valoración económica. Desde este punto de vista, no importa sacrificar lo estético si el resultado es una adecuada afirmación de la “moral” y las “buenas

costumbres". Prevalece una función instrumental, reductora del texto literario, que elimina sus rasgos perturbadores, transgresores (cf. Petit, 1999 y 2001)

Sin embargo, otros autores, se posicionan en una línea de pensamiento diferente. Ellos no dejan de ubicar a la LIJ en la intersección entre un mensaje estético y apelativo, pero enfatizan que estos aspectos no deben ser vistos necesariamente como mundos contradictorios o paralelos. Se puede trabajar con valores y formar el gusto estético en los niños de manera simultánea. Lo importante es utilizar obras literarias que presenten de forma "imbricada" estas dos dimensiones. (Alvarado, 1989: 54)

De lo dicho anteriormente se observa que, en el interior del campo literario de la LIJ, existen dos orientaciones bien diferenciadas. Una maneja códigos explícitos de intencionalidad pedagógica, deja de lado o le da un papel secundario a lo estético, a lo específicamente literario; la otra reúne ambas dimensiones pues considera que el discurso literario es de por sí *pedagógico* y esto implica no efectuar en el proceso educativo del niño y el joven una división tajante entre ellas

Todas estas tensiones, producto de miradas diferentes sobre la relación entre la literatura y la pedagogía repercuten intensamente en la formación del docente de lengua extranjera. De hecho, cuando observamos la práctica docente, advertimos los inconvenientes de los futuros profesores a la hora de dar cuenta de la complejidad del fenómeno literario tanto en sus prácticas de lectura como en la elaboración de actividades pedagógicas.

2. LA DIMENSIÓN INSTRUMENTAL Y FORMATIVA EN LENGUA EXTRANJERA

Para reflexionar sobre la problemática antes mencionada, consideramos conveniente para nuestro trabajo seguir la propuesta de Franzoni (2002) al analizar el lugar de las lenguas extranjeras dentro del contexto de enseñanza formal del sistema educativo argentino y efectuar, luego, un paralelo con las diferentes orientaciones que la enseñanza de la literatura adopta en los profesorados.

De acuerdo con la especialista, es fundamental contextualizar la discusión teórica de una disciplina para producir cambios en la práctica docente en *pares dicotómicos*:

[...] la discusión en torno de ciertos procesos y prácticas, a partir de pares dicotómicos, puede conducir a desplazamientos teórico-metodológicos que posibiliten la instauración de cambios genuinos en la práctica empírica [...]. (Franzoni, 2002: 35)

Es decir, los pares dicotómicos sirven como base para la instauración de un espacio de discusión entre visiones diferentes con respecto a un objeto de estu-

dio, que se extiende más allá de los límites de la propia dicotomía y que no puede ser diluido o polarizado en uno de los elementos del par:

[...] Dado que la dicotomía sólo emerge a partir de determinadas circunstancias, no debe ser desarticulada sino, muy por el contrario, reconocida en tanto **construcción** dicotómica que debe ser asumida como elemento **constitutivo** de la reflexión teórica sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas [...]. (Franzoni, 1992: 46)

El par elegido por la especialista es el determinado por la oposición *dimensión instrumental / dimensión formativa* en la enseñanza de lenguas extranjeras. La dimensión instrumental se caracteriza por la mera aplicación de conocimientos lingüísticos a tareas comunicativas, considerando al objeto de estudio como externo al sujeto. La dimensión formativa, en cambio, “conlleva la entrada en contacto -y en conflicto- con modos diferentes de constituir sentidos” (Franzoni, 1992) El aprendizaje del objeto de estudio no se considera automático y externo sino propio y atravesado por la subjetividad del aprendiz.

3. DIMENSIONES Y TRABAJO CON TEXTOS LITERARIOS

Consideramos que lo expuesto en el punto anterior puede ser aplicado al trabajar con aspectos contradictorios en el debate ofrecido por la didáctica de la literatura en la formación de futuros docentes de lengua extranjera.

La dimensión instrumental en literatura se caracterizaría por trabajar con los textos sólo desde un punto de vista lingüístico, es decir, solamente observando las posibilidades brindadas por el código y el texto literario se reduciría a una muestra de lengua con sentido unívoco, que debe ser descifrada para “adquirir vocabulario” o “producir listas de palabras” y no como una construcción sociohistórica, polisémica, representativa de un momento social, político e ideológico de una comunidad determinada.

Forma parte de esta visión, el aprovechamiento utilitario de los textos como *medio* para la adquisición de una cultura general enciclopédica que poco se relaciona con los efectos de sentido que un texto literario puede producir al entrar en contacto con sus lectores.

En oposición a la perspectiva anterior, la dimensión formativa vería a los textos literarios como práctica social constituida por la ideología y por la construcción continua de sentidos de acuerdo con las diferentes comunidades interpretativas. El texto literario se transforma en un espacio de sentidos múltiples en el cual se presenta una diversidad de voces en pugna. Este proceso origina *modos de leer* diferentes. En palabras de Seppia (2001):

[...] saber leer literatura en forma profunda es uno de los caminos más fecundos para leer todos los textos, literarios o no, y para la adquisición del pensamiento formal, ya que el discurso literario exige un alto grado de cooperación del lector para generar los múltiples sentidos que allienta [...]. (Seppia, 2001: 12)

La oposición *dimensión instrumental / dimensión formativa* demostró ser de mucha utilidad para poner en tensión el imaginario y los conocimientos previos que gran cantidad de aprendices presentaban a partir de recorridos curriculares anteriores en el nivel secundario y dentro del propio profesorado. En este sentido, no creemos que prácticas aisladas de reflexión permitan romper con ideas y concepciones fuertemente instaladas. Sin embargo, pueden dar inicio a instancias de reflexión permanentes que permitan confrontar al futuro docente con sus concepciones del objeto de estudio, con la teoría que lo explica y con su propia práctica de lectura. Sólo un docente que tenga una formación teórica sólida y que vea el texto literario como espacio polisémico y productor de sentidos, en suma, que sea él mismo un lector crítico, podrá aplicar luego cambios significativos en su trabajo con prácticas de lectura en lengua extranjera.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ALVARADO, M. y E. MASSAT, 2002, "El tesoro de la juventud", *Filología*, XXIV 1.2 1989, Buenos Aires, Instituto de filología y literaturas hispánicas Dr. Amado Alonso, Universidad de Buenos Aires.
- FRANZONI, P., 2002, "Dimensión instrumental/dimensión formativa. Apuntes sobre el lugar de las lenguas extranjeras en contexto escolar", *Versiones, Revista del programa "La UBA y los profesores"*, 13, Buenos Aires, Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires / Eudeba, pp. 35-40.
- FRANZONI, P., 1992, *Nos Bastidores da Comunicação Autêntica*, Campinas, UNICAMP.
- PETIT, M., 2001, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- PETIT, M., 1999, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- SEPPIA, O. y otros, 2001, *Entre libros y lectores. I. El texto literario*, Buenos Aires, Lugar.

SIGNIFICADO, INTERPRETACIÓN, TRADUCCIÓN LOS ESTUDIOS SOBRE LA REPRESENTACIÓN EN EL LENGUAJE EN LA FORMACIÓN DEL TRADUCTOR

Patricia Rogieri

Universidad Nacional de Rosario
Instituto de Enseñanza Superior Olga Cossettini de Rosario
Argentina
parogieri@ciudad.com.ar

Esta presentación expone una propuesta de trabajo que he venido implementando en el dictado del Postítulo en Traducción de Inglés de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario desde el año 2001. En particular, la explicitación de los criterios de decisión asumidos en el abordaje de los Estudios del Lenguaje, a partir de la currícula propuesta, en la formación del traductor.

La exposición se organiza en tres partes: en una primera instancia se exponen los supuestos que se asumen en los que pueden denominarse "estudios sobre la representación en el lenguaje". En una segunda instancia, se presentan los criterios de decisión asumidos para la formación del traductor, para en la tercera presentar los ordenadores teórico-metodológicos con los que se diseñan los programas de trabajo en la formación del postulando en traducción.

I. LOS ESTUDIOS SOBRE LA REPRESENTACIÓN EN EL LENGUAJE. NOTAS PARA LA FORMACIÓN DEL TRADUCTOR

La denominación Estudios sobre la Representación en el Lenguaje sostiene un conjunto de supuestos según los cuales se analiza la relación entre el lenguaje y el mundo a partir de los modos en que el mundo aparece por él mediado. Así, la relación entre "el sujeto que habla" y "el mundo" al que referencia se entiende como un orden de mediación, la mediación lingüística, un orden en el que el mundo se vuelve a presentar.

La cuestión central en las discusiones para la formación del traductor es dar cuenta de esas representaciones producidas en un momento y un lugar específicos y que, en la cultura, coexisten, se superponen, se enfrentan, dialogan. Tales representaciones lingüísticas, modos verbales en los que aparece el mundo, son instituidas en el orden discursivo y, por lo tanto, cuando alguien habla, escribe, publica, traduce, analiza, interpreta, cualquiera sea la esfera en que lo hace (pública, privada, profesional, académica, científica, artística), se sostiene que lo

que ese sujeto hace puede ser analizado a partir de dos órdenes de mediación: una primera mediación, en que los términos utilizados tienen un significado fijado por la lengua de la comunidad, esto es, en términos idénticos. Y otra mediación, por lo que los términos significan en su diferencia, la que los hace puntuales, orientados, históricos. Así, en el abordaje de la problemática del discurso, lo que se interpreta desde los estudios de la representación en el lenguaje es, por una parte, el habla de un sujeto individual (la palabra propia), y a la vez las significaciones de esa palabra en una red cultural de significaciones que en el lenguaje circulan en el momento en que ese sujeto produce su palabra. Aquí, esas redes de significaciones genéricas son las que instituyen las representaciones del mundo, de modo que tales significaciones son instituciones.

Y como representación instituida, siempre implica una selección y una puesta en escena de aquello seleccionado y así representado a partir del todo.

La propuesta se basa entonces en la explicitación de los supuestos teórico-metodológicos que posibilitan escuchar en cada voz la voz original y el conjunto de voces, de resonancias culturales, de representaciones en el lenguaje, para abordar la interpretación.

II. LOS CRITERIOS DE DECISIÓN ASUMIDOS EN LA OPCIÓN POR LOS ESTUDIOS SOBRE LA REPRESENTACIÓN EN EL LENGUAJE PARA LA FORMACIÓN DEL TRADUCTOR

La propuesta para la Formación del Traductor se basa en trabajar categorías de análisis que posibiliten dar cuenta de esta asunción: escuchar en cada voz los dos órdenes de mediación, y allí establecer la propia interpretación.

El trabajo, en términos metodológicos, se despliega en las siguientes conceptualizaciones iniciales:

- a) La distinción fenómeno/objeto de estudio, subsidiaria del enunciado saussureano “el punto de vista crea el objeto”.
- b) la distinción significado/sentido, ya que se distinguen como dos modos de significar (Benveniste, 1991; Voloshinov, 1973) de la lengua: el significado sistemático y el sentido enunciativo.
- c) la distinción oración/enunciado como dominios distintos de análisis (no bajo el supuesto de que un dominio, el del enunciado, es “superador” del otro, la oración).
- d) la distinción reconocimiento/compreensión, como procedimientos de análisis pertinentes a cada dominio, el reconocimiento del significado de las unidades seleccionadas y combinadas en el dominio oracional, y la comprensión del sentido único, histórico, investido en palabras en el dominio del enunciado (Benveniste, 1991; Voloshinov, 1973; Bajtin, 2003).

- e) la distinción sujeto lingüístico/sujeto cultural, uno del orden de la enunciación (Benveniste, 1991) y el otro del orden del enunciado (Cros, 1997), aquel en el que las evaluaciones, las representaciones culturales se constituyen.
- f) la performatividad (Benveniste, 1991; Bourdieu, 1985), como efecto inherente y constitutivo de la enunciación. "El único constatativo es el paso de la vida a la muerte", dijo Patrick Imbert (1996), ya que la palabra enunciada crea la propia realidad referida.
- g) la verosimilitud genérica, como el efecto de la circulación social de la palabra, ya que cada género discursivo (Bajtin, 2003) sostiene sus propias leyes para que la palabra sea verdadera, esto es, verosímil (Todorov, 1972).
- h) la sinécdoque, como la única operación posible que el sujeto hablante puede realizar con el lenguaje para re-presentar lingüísticamente el mundo.

III. LOS ESTUDIOS SOBRE LA REPRESENTACIÓN EN EL LENGUAJE COMO ORDENADORES DE TRABAJO EN LA FORMACIÓN DEL TRADUCTOR

Establecido el marco de supuestos teórico-metodológicos (cf. I.) y el contenido sustantivo de los Estudios sobre la Representación en el Lenguaje (cf. II.), y los criterios de decisión consecuentes (cf. III.), propongo en este apartado los ejes articuladores de la propuesta de trabajo para la Formación del Traductor:

a) Abordaje de la oración: Los estudios gramaticales

Los estudios gramaticales asisten en la actualidad a la productividad que se evidencia en el terreno de los estudios lingüísticos. La relación entre la teoría lingüística, la teoría gramatical y la gramática, mediada por un modelo de lenguaje, conduce a pluralizar los términos. Así, la/s gramática/s de una lengua emerge/n como resultante/s de la asunción sistemática de puntos de vista lingüísticos diversos. En sentido amplio y en su instancia descriptiva, la gramática propone la explicitación de propiedades de los elementos y las combinaciones posibles sostenes de las relaciones estructura-significado. En sentido restringido, describe las propiedades de la relación estructura-significado en el marco de los modelos de lenguaje asumidos, que especifican diferentes dominios con categorías de análisis diversas.

Es en tal sentido que la propuesta se articula en torno de dos ejes de trabajo. En el primero se presentan los temas gramaticales según las tópicas tradicionales de la gramática –categorías, constituyentes, relaciones– que serán abordados conforme el modelo gramatical estructural y el modelo generativo en su instancia descriptiva. El segundo eje –cuyo fundamental objeto es abordar un tema del español en el marco de ordenadores teórico-metodológicos del dominio de

la/s teoría/s lingüística/s y la/s teoría/s gramatical/es y explicitar la discusión sobre adecuación descriptiva en tales propuestas- se organiza en torno de dos temas: la modalidad y la representación lingüística, considerados relevantes para el trabajo de traducción. Tales temas demandan, para su descripción, discusiones tales como cuáles son los límites entre oración y enunciado, qué alcance descriptivo/explicativo de los fenómenos lingüísticos ofrecen la teoría de los actos de habla, la de la enunciación, la de la argumentación en la lengua, cuáles son las operaciones primitivas en el lenguaje, cuál es el dominio de inscripción de la argumentación. Discusiones en última instancia de criterios acerca de la lengua, el objeto de descripción y su funcionalidad en el trabajo de traducción.

b) Abordaje del enunciado: Órdenes pragmático-comunicativo y elocutivo-persuasivo

Se consideran un orden pragmático-comunicativo y otro orden elocutivo-persuasivo, que subsume y sobredetermina el primero (Pérez-Rogieri, 2005). La verdadera productividad de la tensión entre identidad y diferencia, entre significado y sentido, reside en el hecho de que no se resuelve en una instancia de síntesis tranquilizadora, sino, por el contrario, en el hecho de que es la tensión misma entre los dos polos lo propio y distintivo de la facultad humana del lenguaje.

Los órdenes referidos -no progresivos, no sinónimos, no organizados por grados de complejidad- pueden ser considerados desde la perspectiva de dos esferas mutuamente implicadas.

En el tratamiento del enunciado: se propone el orden *elocutivo-persuasivo* como punto de partida y llegada en la tematización y problematización de los estudios del sentido. En tanto el orden *pragmático-comunicativo* debería constituirse en la primera instancia. La progresión temática implica la planificación relativa al orden pragmático-comunicativo en los primeros niveles de trabajo como tema para el cursante y al orden elocutivo-persuasivo como horizonte del saber del docente para la transposición del primero. Y en los niveles superiores el orden elocutivo-persuasivo mismo se constituye en el tema y horizonte de formación.

Así, en la Formación del Traductor, la propuesta es operar explícitamente con, por un lado, los estudios del sistema, para dar cuenta del significado diferencial, sistemático, como uno de los componentes del signo; y, por el otro, operar con estudios de la representación en el lenguaje, para dar cuenta del sentido del enunciado, un sentido dependiente de la verosimilitud genérica y de sus modos de representación. Y entonces, escuchar, a la vez, el significado sistemático y su interpretación.

BIBLIOGRAFÍA

a) Gramáticas de referencia

- ALARCOS LLORACH, E., [1994] 1998, *Gramática de la lengua española*. Madrid, RAE, Espasa Calpe.
- ALONSO, A. y P. HENRÍQUEZ UREÑA, 1938, *Gramática castellana*, Buenos Aires, Losada.
- BELLO, A. y R. J. CUERVO, [1847] 1945, *Gramática de la lengua castellana*, Buenos Aires, Sopena.
- BOSQUE, I. y V. DEMONTE, 1999, *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S., 1986, *Gramática española. 4: El verbo y la oración*. Volumen ordenado y completado por Ignacio Bosque, Madrid, Arco/Libros.
- GILI GAYA, S., 1948, *Curso Superior de Sintaxis española*, Barcelona, SPES.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

b) Referencias bibliográficas generales

- ANSCOMBRE, J. C. y O. DUCROT, 1994, *La argumentación en la lengua*, Madrid, Gredos.
- BAJTIN, M., 1998, *La construcción de la enunciación*, Buenos Aires, Almagesto.
- BAJTIN, M., 2003, "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*, Ciudad de México, SXXI.
- BENVENISTE, E., 1991, "De la subjetividad en el lenguaje" y "La filosofía analítica y el lenguaje", en *Problemas de lingüística general*, 16° ed., Ciudad de México, SXXI.
- BOURDIEU, P., 1985, "El lenguaje autorizado: las condiciones sociales de la eficacia del discurso ritual", en *¿Qué significa hablar?*, Barcelona, AKAL.
- CHOMSKY, N., 1986, *Knowledge of Language: Its Nature, Origins and Use*, (hay traducción al español, Madrid, Alianza), Nueva York, Praeger.
- CHOMSKY, N., 1995, *The Minimalist Program*, (hay traducción al español, *El Programa Minimalista*, 1999, Madrid, Alianza), Cambridge, MIT.
- CROS, E., 1997, *El sujeto cultural. Sociocrítica y Psicoanálisis*, Bs. As., Corregidor.
- IMBERT, P., 1996, "Mentira y desinformación" en L. AREA, L. PÉREZ y P. ROGIERI (comp.), *Fin de un siglo: las fronteras de la cultura*, Rosario, Homo Sapiens.
- ROGIERI, P., 1997, *La Teoría de Principios y Parámetros*, Rosario, Centro de Estudios de Lingüística Teórica, Universidad Nacional de Rosario.
- ROGIERI, P., 2002, "Planificación por temas y planificación por problemas. Dos modos de planificar a partir del eje Lingüística/Lengua/Didáctica", Conferencia, *Jornadas Lingüística/ Lengua/ Didáctica*, Universidad Nacional de Rosario.
- ROGIERI, P., 2003, "Estudios de la Representación en el lenguaje", Comunicación, Panel *Normativa/Análisis de discurso/Traducción*, *Jornadas Federación Argentina de Traductores*, Rosario, Colegio de Traductores 2° Circunscripción.
- ROGIERI, P., 2004, "Estudios del lenguaje y enseñanza de la Lengua: ¿un oxímoron en la formación docente?", Comunicación, *Jornadas Nacionales sobre Enseñanza de la Lengua*, Rosario, Centro de Estudios de Lingüística Aplicada, Universidad Nacional de Rosario.
- ROGIERI, P., 2006, "Estudios de la representación en el Lenguaje en la formación del docente de español como L1 y L2. Significado e interpretación", Comunicación, Panel *Primeras Jornadas Internacionales de Enseñanza del Español como Primera y Segunda Lengua*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario

- ROGIERI, P. y L. PÉREZ, 2005, "El discurso argumentativo. Notas sobre su inserción en la currícula del área lengua", en *Actas X Congreso de Lingüística*, Salta, Sociedad Argentina de Lingüística.
- ROGIERI, P., 2006, "Estudios gramaticales y estudios de argumentación. Acerca de la tensión discurso teórico/discurso pedagógico en el Área Lengua", en N. MÚGICA, (comp.), *Cuadernos de Gramática 2*, Rosario, Universidad Nacional de Rosario/Homo Sapiens.
- SEARLE, J., 1995, "¿Qué es un acto de habla?" en L. VALDÉS VILLANUEVA (ed.), *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos.
- SPERBER, D. y D. WILSON, 1994, *La relevancia*, Madrid, Visor.
- TODOROV, T., 1972, "Lo verosímil", "Lo verosímil que no se podría evitar", en VV. AA., *Lo verosímil*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.

LA LECTURA DE TEXTOS ACADÉMICOS EN LENGUA EXTRANJERA: EL ROL DE LA EXPERIENCIA. UN ESTUDIO DE CASO

Diana Rosenfeld

Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de Luján
Argentina
diarosen28@yahoo.com

La comprensión del escrito en lengua extranjera (LE) puede ser considerada desde distintas perspectivas, entre las que se destacan la hipótesis del umbral lingüístico y la de la interdependencia lingüística. Según la primera hipótesis, sostenida por Clarke (Bernhardt, 1995: 17), toda persona que desee leer un texto en LE debería tener necesariamente conocimiento del código de dicha lengua para poder llevar adelante la lectura. La segunda hipótesis, que se contrapone con la primera, es aquella esgrimida por Cummins (Bernhardt, 1995: 17), que postula que la lectura en LE no depende del conocimiento que tenga el lector del código en cuestión, sino de sus conocimientos del mundo, del campo disciplinar del texto a leer y de las estrategias necesarias para abordarlo. Por lo tanto, un buen lector en lengua materna (LM) podrá tener un buen desempeño en la lectura en LE.

Teniendo en cuenta esta segunda postura y considerando que un lector experto en un cierto tipo de texto en LM hará uso de su experiencia para leer un texto con características similares en LE, se llevó a cabo un estudio de caso. En el mismo se intenta mostrar que un lector sin dominio de la LE pero con amplia experiencia en la lectura de textos académicos en LM tendrá más facilidad para leer un mismo tipo de texto en LE que un lector sin dominio del idioma y sin dicha experiencia.

En este estudio se analiza la comprensión de un texto académico en LE con la finalidad de indagar algunos de los detalles referidos a la forma en que dos estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires llegan a dicha comprensión. Los dos participantes cursaban el primer nivel de lectocomprensión contemplado en los planes de estudio de dicha Facultad. El sujeto A acababa de iniciar sus estudios por lo que no tenía ninguna materia aprobada y el sujeto B estaba terminando su carrera ya que tenía 22 de las 25 materias aprobadas. Ambos habían tenido poca exposición con respecto al inglés en su paso por la escuela secundaria, por lo que se consideró que tenían poco o ningún conocimiento de la LE.

En este punto nos parece importante señalar que, en los cursos de lectocomprensión en LE en inglés de la Facultad, los estudiantes leen textos académicos

y los reformulan en español a través de la escritura de la idea principal y de la conceptualización de párrafos. Los textos son elegidos en base a su relación con los campos disciplinares de los alumnos y la progresión con que se presentan depende de su estructura y complejidad conceptual y lexical. La metodología propuesta plantea tres etapas diferentes durante el proceso de lectura. La primera, la anticipación, en la cual el alumno predice e hipotetiza el contenido del texto, basándose en sus conocimientos previos. En la segunda, la verificación, el alumno confirma o rectifica su hipótesis mediante una lectura más profunda y finalmente, en el momento de la internalización, reformula los conceptos del texto a través de la escritura de la idea principal del mismo. Una vez finalizadas estas tres etapas, el estudiante realiza un proceso de metacognición a través de la realización de un portfolio¹ sobre la práctica realizada.

Como ya se lo anticipara, los datos de este estudio se obtuvieron a través de la lectura de un texto académico perteneciente al cuadernillo utilizado en los mencionados cursos de lectocomprensión. Los participantes trabajaron con un fragmento del texto "Language Acquisition in Children" de Akmajai *et al.*, cuyas actividades estaban organizadas de la misma manera en que lo están todos los textos del cuadernillo, o sea, considerando las tres etapas explicadas anteriormente. La única diferencia fue que la etapa de la anticipación no se hizo tan guiada como de costumbre porque uno de los aspectos a observar eran las diferentes formas en que dos lectores con experiencias distintas anticipaban un texto en LE relacionado con su campo de estudio. Las etapas de la verificación e internalización fueron diseñadas de la misma manera en que lo están los demás textos del cuadernillo. Los participantes tuvieron dos horas para leer el texto y realizar las actividades y una vez finalizadas las mismas contestaron un cuestionario en el que se les preguntaba sobre las estrategias utilizadas para la lectura del texto y también sobre las estrategias que normalmente utilizan en la lectura en LM. Esta información fue útil para poder comparar lo que los alumnos realmente hacen y lo que dicen que hacen.

Por razones de espacio, en esta oportunidad daremos cuenta únicamente de la información obtenida de las respuestas a los cuestionarios sobre su manera de proceder durante la lectura. Así, en primer lugar señalaremos que, al analizar los datos, se observó que la experiencia lectora del estudiante B lo ayudó a anticipar no sólo la organización del texto sino también a relevar los conceptos más importantes del mismo, anticipando el desarrollo del texto en su conjunto, apoyándose en las marcas textuales relevadas. Aparentemente su práctica en la lectura de textos académicos en LM le permitió avanzar en forma eficiente y autónoma en la lectura en LE. Durante la etapa de la anticipación, señaló las marcas textuales sabiendo que le permitirían avanzar en la super y macroestructura del texto como bien aclaró en sus respuestas en el cuestionario metacognitivo. En cambio, el estudiante A, el ingresante, a pesar de haber leído las

¹ Reflexión metacognitiva acerca del trabajo realizado (producto y proceso).

primeras oraciones de cada párrafo, no prestó atención a las marcas que lo ayudarían a anticipar la organización del texto y al tratar de predecir los conceptos más importantes, sólo pudo repetir aquellos acordes a su conocimiento del tema. En este mismo sentido agregaremos que, al analizar las hipótesis que avanzaron cada uno de los participantes hemos observado que el participante A reprodujo únicamente sus conocimientos previos mientras que el B incluyó información que extrajo de su primera aproximación al texto, anticipando la inclusión del concepto de innatismo así como el rol de la imitación y de la instrucción en la adquisición del lenguaje.

Otro dato interesante es el obtenido a partir del momento en que cada participante leyó la cita extensa de Chomsky presente en el texto. Se puede decir que el participante B la reconoció como fuente de autoridad, dedujo el apoyo de los autores a dicha postura, decidió salteársela en un comienzo y sólo le dio una lectura rápida durante la etapa de la verificación. En cambio, el participante A sí leyó la cita durante la anticipación y extrajo ideas de la misma incluyéndolas en el cuadro que completaron en la verificación.

Asimismo, cuando tuvieron que listar conceptos relevantes como paso previo a la elaboración de la idea principal, el sujeto B se concentró en las ideas introducidas por los autores justificando satisfactoriamente su selección, mientras que el sujeto A parece no haber entendido por completo los conceptos más importantes ya que en su idea principal se observa que sólo hace referencia a la idea del innatismo (coincidiendo con su conocimiento previo) y no toma en cuenta el rol de la instrucción y la imitación introducida en este texto. Por esta razón creemos que la idea principal del estudiante B muestra una conceptualización más clara con respecto a la posición de los autores.

Por último, es sumamente interesante notar las diferencias entre lo que los participantes realmente hicieron y lo que pensaron que habían hecho. Por ejemplo si se compara las respuestas al cuestionario del participante A con su desarrollo de las actividades se puede ver que pensó que había reconocido la organización del texto en la etapa anticipatoria pero en realidad no había sido así. Del mismo modo ocurrió con el reconocimiento de marcas textuales tales como los conectores o enumeradores ya que el participante creyó haberlos relevado pero en realidad los había pasado por alto.

Para concluir, luego del análisis de los datos se puede decir que el estudiante que está terminando la carrera lee más eficientemente en LE que el que acaba de empezarla. La justificación de este fenómeno está relacionada con la observación durante su desempeño en la comprensión de un texto académico. El conocimiento previo del tema, la práctica en la lectura de textos similares en su lengua materna y las estrategias de lectura conllevan a un desempeño eficaz en la lectocomprensión en LE haciendo que un lector experto en LM disponga de los elementos necesarios a la hora de encarar la lectura en LE.

Los resultados de este estudio de caso no pueden ser generalizados y sería interesante que se realizaran nuevas investigaciones en el mismo sentido para aportar elementos que colaboren en la reflexión sobre la enseñanza de la lecto-comprensión en LE a nivel universitario. De esta manera, creemos que la inserción de las lenguas en el plan de estudios de las carreras se vería beneficiada por el aporte cognitivo de los estudiantes y tendría posibilidades de realizar una contribución más a la formación del futuro profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- AKMAJIAN, A., R. A. DEMERS y R. HAMISH, 1984, "Language Acquisition in Children", en *An Introduction to Language and Communication*, Cambridge, MIT, pp. 466-469.
- BERNHARDT, E. B. y M. L. KAMIL, 1995, "Interpreting Relationships between L1 and L2 Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses", en *Applied Linguistics*, 16, 1, pp. 15-34.
- CARRELL, P., J. DEVINE y D. ESKEY, 1988, *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge, Cambridge University.
- KINTSCH, W., 1994, "The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model", en R. B. RUDELL, M. R. RUDELL y H. SINGER (ed.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, IRA.
- SMITH, F., 1988, "Joining the Literacy Club", en *Joining the Literacy Club*, Londres, Heinemann, pp. 1-18.

JULIO CORTÁZAR: DOS ORILLAS

Cristina R. Santoro

Argentina

crissan2002@yahoo.com.ar

Julio Cortázar crea sus textos a partir de representaciones que traducen su ideología y cultura, desde donde el narrador cortazariano nos habla, donde se perciben las marcas del ser rioplatense, el discurso de un porteño con vivencias dobles (*dos orillas*), con imágenes entrecortadas por vivencias parisinas. Las marcas textuales con movimientos lingüísticos y juegos polifónicos trazan un sujeto doble, dibujado en un collage de imágenes del Río de La Plata y de París.

Estas particularidades pueden presentar dificultades para el traductor-lector (en otro lugar discursivo) que se propone recrear el imaginario rioplatense, la ideología del intelectual latinoamericano, ese 'lado de allá' de la cultura de Cortázar.

Julio Cortázar es de todos los lugares, y de ningún lugar –“habito donde me da la gana”– a pesar de las profundas raíces porteñas.

El lenguaje cortazariano crea juegos lexicales, semánticos, fonológicos, transgresores de las normas gramaticales, neologismos, un glíglico en juego erótico: tejido narrativo con marcas específicas de ideología, de cultura y de estilo, desafío para el traductor-lector, quien debe captar la forma, el sabor a tango, a 'río', a melancolía.

Cortázar pone en movimiento elementos del lenguaje, organizando un universo gobernado por el 'doble' (la otra orilla): los viajes se suceden entre Buenos Aires y París; entre Buenos Aires y Montevideo; entre La Tierra y El Cielo, en *Rayuela*; entre un personaje y su doble. Esta particularidad está presente en casi toda la obra de Julio Cortázar: el doble, traducido por los puentes, un lado y otro de las orillas del río, un calidoscopio en rotación creativa. El doble es el resultado de una vivencia de Cortázar, autor que transita entre dos orillas literales y metafóricas.

El doble es una obsesión en “Lejana”, de *Bestiario* (Cortázar, 1995), donde uno de los personajes, Alina Reyes, la pituca de Buenos Aires, tiene visiones en las que ella como su 'otra Alina' está en un país lejano y ve, siente a esa 'otra', como una mujer diferente, en otra situación económica. Alina Reyes odia y ama al mismo tiempo. Sus visiones le despiertan sentimientos alternados de culpa y castigo, placer y aflicción, contradicciones que se desplazan entre el sufrimiento de la mendiga en el puente y la rutina sonámbula de su mundo aristocrático nocturno. Palabras de Cortázar:

[...] la mendiga sale del cuerpo maravillosamente vestido da la pituca, mientras que la rica fina se queda en el puente transformada en mendiga [...] se trata de una pituca de Buenos Aires que tiene, por momentos, una especie de visión. Ella no está sólo en Buenos Aires, sino también en otro país muy lejano donde todo es opuesto: allí, es mujer y pobre, una mendiga. Poco a poco, la mujer imagina quién podría ser la otra mujer, hasta que va a buscarla y la encuentra en un puente y se abrazan. Y se produce el cambio dentro del doble. La mendiga parte con el cuerpo maravilloso cubierto de pieles e la pituca se queda en el puente como una mendiga andrajosa [...]. (Prego, s/f)

Todo se funde en el frío y la nieve. Los zapatos con agujeros, el vestido gris:

[...] Ahora sí gritó de frío, porque la nieve le estaba entrando por los zapatos rotos, porque yéndose camino de la plaza iba Alina Reyes lindísima en su sastré gris, el pelo un poco suelto contra el viento, sin dar vuelta la cara y yéndose [...]. (p. 17)

Alina plantea el problema del desafío al destino, la pugna entre la 'reina' y la mendiga. Escrito a partir de dos puntos de vista narrativos diferentes – texto/diario íntimo y luego narrador omnisciente- explicita la ambivalencia del deseo de protección y de autocompasión:

[...] A veces es ternura, una súbita y necesaria ternura hacia la que no es reina y anda por ahí. Me gustaría mandarle un telegrama, encomiendas, saber que sus hijos están bien o que no tiene hijos –porque yo creo que allá no tengo hijos– [...]. (p.13)

[...] Nora que dice dormirse con luz, con bulla, entre las urgidas crónicas de su hermana a medio desvestir. Qué felices son, yo apago las luces y las manos, me desnudo a gritos de lo diurno y moviente, quiero dormir y soy una horrible campana resonando, una ola, la cadena que Rex arrastra toda la noche contra los ligustros. *Now I lay me down to sleep...* Tengo que repetir versos [...]. (p.12)

Y el encuentro tan fantaseado, la fusión de los seres asegura la victoria:

[...] Y las dos mujeres se abrazaron rígidas y calladas en el puente [...]. (p.16)

[...] Ceñía a la mujer delgadísima, sintiéndola entera y absoluta dentro de su abrazo, [...] felicidad [...] igual [...] al río cantando. Cerró los ojos en la fusión total [...]. (p.16)

La rica Alina se funde en el cuerpo de la 'otra', la fusión del doble se concreta. En el doble registro del cuento, el personaje de Alina tiene consciencia del 'Otro'. No es un sueño, sino la vigilia del insomnio, una presencia casi momentánea aunque constante, en la narrativa cronológica del diario de Alina. La es-

cena del puente ofrece solución a un problema existencial y le permite al personaje Alina seguir viviendo en la fusión con su doble, sobre un puente atravesando un río.

UN PUENTE SOBRE EL RÍO: ALEGORÍA DE LA TRADUCCIÓN

Los intentos de entender el acto de traducir fue, y sigue siendo, una aventura en la que pensadores, filósofos, lingüistas se embarcaron y continúan haciéndolo, muchas veces, contra corriente. Los conceptos de fidelidad/ infidelidad, texto de origen/ texto traducido, significante/ significado, escritor/lector/traductor, copia/simulacro, desconstrucción estuvieron presentes en todos los intentos y siguen aún regulando el andar del hecho de traducir, proceso en pugna constante entre la imposibilidad de la traducción en la teoría y la praxis milenaria e incansable.

Sartre (1985) considera la lectura como una síntesis entre percepción y creación. La traducción, por su propia naturaleza, impulsa un diálogo constante entre traductor-lector y texto, pero en libertad, en la cual el escritor convoca a su lector para poner en práctica su obra. Y así realizar un trabajo en dupla.

Rainer Schulte (1997: 9) nos habla de los traductores como profesionales conscientes de la realidad de la existencia de la otra orilla, de la tarea de llevar la carga de una orilla hacia la otra, de la incertidumbre de cómo serán recibidos esos bienes en la nueva cultura:

A través del acto de traducción [los traductores] hacen posible la comunicación entre dos textos. [...] el traductor será llamado a explicar lo extranjero hallado en el idioma de origen para ser mejor entendido una vez que ha descendido al territorio de la nueva cultura, en la orilla opuesta del río.

Para Octavio Paz (1990: 22), traducción y creación son actividades gemelas: “[...] Se trata de [...] desmontar los elementos del texto, poner de nuevo en circulación los signos y devolverlos al lenguaje”.

Desafío para el traductor, ya que acompaña al autor en su viaje de estrategias discursivas donde las palabras son puentes que permiten transportar la carga de una orilla hacia la otra.

Derrida (1981: 71-72), estudiando la *différance* del significado, hace alusión a las pérdidas e infortunios que impiden a toda lengua ser *una*.¹ El enfrentamiento amor-odio entre espíritu y traducción, establece la batalla traductora dentro del texto original; batalla sustentada por la polisemia de las palabras y que se explicita y concreta en el acto de la traducción de una lengua hacia otra.

¹ Mi traducción.

Barbara Johnson (1998: 32)² trata esta problemática cuando escribe: “La traducción es un puente que establece los dos campos de batalla que separa” y explica citando a Heidegger, cuando este autor aborda el tema del puente: “El puente no sólo une dos márgenes que ya están allí. Los márgenes surgen como márgenes en el momento en que el puente atraviesa el río. De manera intencional, el puente las obliga a permanecer opuestas [...] Con los márgenes, el puente lleva hasta el río las dos extensiones del paisaje que quedan detrás de él. El río, la orilla y la tierra se vuelven vecinos”.

La única Alina Reyes, o metáfora de amor/odio /texto original, atravesó el puente, concretó el paso milenario de la praxis, se fundió con su doble en el abrazo traductor en el puente sobre el río.

La voz de Barbara Johnson se oye otra vez (1998: 32): “El puente de la traducción, que paradójicamente libera dentro de la traducción las fuerzas subversivas de su propia extranjería, reinscribe así esas fuerzas dentro de la tensión de una nueva vecindad de alteridad”. El eco cortazariano también: “Poco a poco, la mujer imagina quién podría ser la otra mujer, hasta que va a buscarla y la encuentra en un puente y se abrazan. Y se produce el cambio dentro del doble”.

REFERENCIAS

- ARROJO, Rosemary, 1993, *Tradução, desconstrução e psicanális*, Río de Janeiro, Imago.
- ARROJO, Rosemary, 2003, *Oficina da tradução*. San Pablo, Ática.
- SCHULTE, REINER, 1997, “Introducción”, en Lisa Bradford (comp.), *Traducción como cultura*, Buenos Aires, Beatriz Viterbo.
- CORTÁZAR, Julio, 1995, *Bestiario*, Buenos Aires, Sudamericana.
- CORTÁZAR, Julio, 2003, *Rayuela*, Madrid, Cátedra.
- DELEUZE, Gilles, 2003, “Platão e o Simulacro”, en *Lógica do sentido*, 4º ed., San Pablo, Perspectiva.
- DERRIDA, Jacques, 1981, *Dissemination*, trad. Bárbara Johnson, Chicago, University of Chicago.
- FOUCAULT, Michel, 1971, *L'ordre du discours*, París, Gallimard.
- JOHNSON, Barbara, 1998, “A fidelidade considerada filosoficamente”, en Paulo OTTONI (org.), *Tradução a prática da diferença*, San Pablo, UNICAMP.
- MORITZ KON, Noemi, 1996, “A dupla navegação”, en *Freud e seu duplo*, San Pablo, EDUSP.
- PAES, José Paulo, 1990, *Tradução: a ponte necessária*, San Pablo, Ática.
- PAZ, Octavio, 1990, *Traducción: literatura y literalidad*, Barcelona, Tusquets.
- PREGO, Omar (s/f), Entrevista a Julio Cortázar, en:
www.geocities.com/juliocortazar_arg/juliocortazar2.hm
- SARTRE, Jean-Paul, 1985, *Qu'est-ce que la littérature?*, París, Gallimard.

² Mi traducción.

MODELOS VIVENCIADOS, ADQUIRIDOS, HEREDADOS, INTERIORIZADOS, "RECICLADOS" Y SU INCIDENCIA EN LA PRÁCTICA

Irene Scheiner

Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González
Argentina
ireitalia@yahoo.com

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la ruptura observada entre los modelos de posibles profesores y/o conductores de procesos de enseñanza-aprendizaje que son propiciados por los docentes en las distintas instancias de formación del profesorado, y el modelo efectivamente adoptado en las aulas.

A pesar de crear conciencia de que la mejor manera de enseñar es “haciendo hacer” (“Fammi fare”), a la hora de entrar al curso gran cantidad de docentes parecieran actuar en forma diametralmente opuesta a la enunciada.

Ya sea como docente de enseñanza media, como adscripta de la Cátedra de Metodología II (Metodología y Práctica de la Enseñanza) del I. S. P. Joaquín V. González, o como alumna durante la Maestría en Didáctica en las instancias de observación y co-docencia, he tenido oportunidad de observar diferentes profesores durante períodos más o menos extensos, lo que me ha permitido, clasificar una cantidad de ejemplos que dejan en evidencia la ruptura a la que aludo. No es mi intención en esta ocasión hacer una descripción exhaustiva de dichas incongruencias, pero valgan a modo de ejemplo los trazos más gruesos recogidos de algunas de esas observaciones:

- Poca o inexistente fase de motivación.
- Escasa importancia dada a los conocimientos previos de los alumnos o desaprovechamiento de los mismos.
- Mínimo uso o desaprovechamiento de TICs y otros recursos a disposición.
- Enseñanza de la gramática sin reflexión lingüística, propiciando un trabajo fundamentalmente deductivo de los alumnos.
- Escasas ocasiones de producción oral y escrita.
- Excesivo uso de 'drills'.
- Poco espacio para actividades de tipo lúdico.

Desde mi punto de vista, partiendo de las observaciones mencionadas, y de entrevistas a los docentes, es que planteo la hipótesis de que dicha ruptura se debe a la fuerte influencia (positiva y negativa) de los modelos vivenciados por los mismos docentes.

Las experiencias tempranas en la escuela (ya sea aprendiendo lenguas extranjeras u otras disciplinas) conforman un modelo que no suele tomarse en cuenta como punto de partida para el análisis. La mayoría de los docentes de lenguas extranjeras, iniciamos el aprendizaje de las mismas en nuestros primeros 10 años de vida, por lo cual nuestras primeras experiencias dentro del sistema formal de educación se enmarcan en esta etapa durante la cual somos permeables, probablemente más que en ningún otro momento de nuestra vida, a la incorporación y a la imitación de modelos de conducta.

El modelo de comunicación implícito que un docente ofrece a sus alumnos es mucho más determinante en el modo de condicionar las relaciones interpersonales y la definición e interpretación de los roles durante las clases, que las elecciones metodológicas que él haga e incluso más determinante que el argumento explícito de sus mensajes. (Orletti, 1981). Y vale la aclaración, que en este caso no me estoy refiriendo exclusivamente al docente que enseña lengua extranjera, sino a las experiencias que tuvo ese docente cuando fue alumno y que internalizó en modo inconciente, es decir al modelo implícito que absorbió él mismo, de sus primeros docentes.

No es mi intención en absoluto decir que ese modelo sea para desestimar, muy por el contrario, considero que como consecuencia de la escasa relevancia que se le asigna a su influencia, eso impide que sea aprovechado para poner en relieve una cantidad realmente importante de aspectos a tener en cuenta para enriquecer la tarea de los futuros docentes.

Esta postura se hace más evidente no sólo al leer la propuesta metodológica que plantearé en los próximos párrafos, sino también por el valor que rescato de la riqueza de las experiencias de adscripción, de las que formo parte, como espacios para la transmisión de 'experiencia y experiencias' y enriquecimiento directo desde la misma institución de formación (pero eso sería tema para un próximo trabajo).

Considero que no podemos desestimar esa influencia del modelo internalizado, que es desde mi punto de vista determinante, inclusive desde el hecho mismo de la elección de la carrera docente, pero que al no trabajar con él, en la etapa de formación podría llegar a considerarse antagónico al que se va delineando durante las distintas instancias de cursada del eje de formación pedagógica de los profesorado.

La propuesta metodológica que aquí comparto, consiste en un trabajo a partir de los recuerdos y las vivencias de los futuros docentes desde su lugar de

aprendientes, para hacer una selección de experiencias, y un análisis crítico de los modelos incorporados a partir de pautas que permitan enriquecer la mirada a través de lo vivido.

Un modelo docente que, por decirlo de alguna manera, ‘funcionó’ o no en un determinado momento, con un cierto contexto, muchas veces necesita resignificarse en virtud de las nuevas realidades, para lo cual considero necesario retrotraerlo hasta nuestros días, porque ese modelo docente, en palabras de Margiotta, debe evolucionar en sintonía con la evolución de la historia, de la cultura, de la especificidad, de la autonomía de la comunidad educativa de la cual es parte integrante (Margiotta, 2001).

Una experiencia similar a la que propongo, fue llevada adelante y documentada por la profesora Betina Carón (2000) en un taller en el cual ella se refería a las primeras experiencias de los docentes talleristas, vividas con respecto a la lectura, con el objetivo de formar niños promotores de lectura. Gran cantidad de estudios indican la importancia que tiene leerles a los niños historias, desde temprana edad, y cuán determinantes son esas primeras experiencias en la posterior relación de los chicos con la lectura. Los talleristas intentaban recordar, quiénes habían sido las primeras personas que les habían leído, qué recordaban de esas experiencias, cómo y qué les leían, etc.

En el caso de los modelos pedagógicos vivenciados-incorporados, la intención es indagar también en esas primeras experiencias con docentes, individualizando las experiencias más placenteras y displacenteras con respecto a cada uno de los componentes y a cada una de las situaciones de aprendizaje vividas. No me refiero solamente a cómo aprendieron tal o cual asignatura, sino también a la variedad de situaciones que enmarcan la experiencia escolar en cada uno de los niveles educativos.

A modo de ejemplo enumero algunos de los ítems para tener en cuenta en la indagación. En cada uno de los casos que voy a enumerar es pertinente preguntar al alumno si recuerda esa experiencia porque la vivenció como algo positivo o negativo y el por qué de esa clasificación.

Experiencias que recuerda relacionadas:

- al grupo de pares,
- al uso de la autoridad en el aula,
- a la relación afectiva con los diferentes docentes,

Las evaluaciones y la actitud de los docentes con respecto a:

- dudas y necesidades de aclaración
- el tiempo a disposición,
- objetividad o subjetividad de las mismas

Los recursos a disposición:

- uso de materiales auténticos,
- posibilidad de manipulación de los mismos,
- salidas didácticas y experiencias directas.

Espacios en los cuales se desarrollaron las clases:

- la disposición de los elementos del aula,
- posibilidad de trabajos compartidos y colaborativos,
- posibilidad de confrontar y disentir,
- trabajos transversales, comunitarios, etc.
- peleas, concursos, premios...

... y toda experiencia que los alumnos hayan vivido, recordado, y rescatado.

El listado no es exhaustivo, y debemos tener en cuenta que probablemente gran parte de los ítems quede incompleto porque se trata de aspectos que no recuerden por irrelevantes o porque no hayan entrado a formar parte de su "anecdotario" de los recuerdos escolares como consecuencia de la capacidad de selección de la memoria.

La intención última es rescatar, retomar, desarrollar, adaptar, o desterrar actitudes y experiencias que conocimos y vivimos, y que disfrutamos o sufrimos en carne propia. Tal vez sirva como una suerte de desahogo para más de uno, pero lo importante es que los alumnos logren poder construir a partir de lo relatado, y rescatar experiencias únicas que podrían haber quedado en el olvido.

A partir de acá la intención última es detectar nuevos problemas, nuevos obstáculos y proponer innovaciones para resolver esos nuevos desafíos, porque "un docente no solo incorpora innovación, sino sobretodo, la produce" (Margiotta, 2001).

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI, P., 2002, *Le sfide di Babele, insegnare le lingue nelle società complesse*, Novara, UTET Libreria.
- CARÓN, B., 2002, *Niños promotores de lectura*, Buenos Aires/Ciudad de México, Novedades Educativas.
- MARGIOTTA, U., 2001, "L'insegnante di qualità", *Scuola e lingue moderne*, 6, pp. 18-23.
- ORLETTI, F., 1981, "Dall'etnografia della comunicazione in classe all'educazione linguistica", *Lingua e nuova didattica*, X, pp. 13-22.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULO PARA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LENGUA SEGUNDA Y EXTRANJERA REFLEXIONES INICIALES

Nélida Sosa

IESLV Juan Ramón Fernández
Argentina
nenososa@yahoo.com

INTRODUCCIÓN

Cuando un profesor de lengua extranjera debe establecer objetivos y contenidos, es frecuente, como sabemos, que se apoye en los libros de texto que, tradicionalmente, han cumplido la función de un currículo, más allá de la existencia de un currículo oficial.

En el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, que ha trabajado intensamente en la producción de documentos curriculares para las diferentes áreas del sistema formal en los últimos años, los docentes de lengua extranjera contamos desde 2001 con lineamientos para la enseñanza de francés, inglés, italiano y portugués en contextos institucionales diversos, el *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras* (en adelante DCLE). Si bien consideramos que los mecanismos de difusión y desarrollo curricular de este documento han sido insuficientes observamos, por otro lado, que su existencia va instalando espacios de discusión acerca de las lenguas extranjeras que contribuyen, a su vez, a reconocer este espacio de enseñanza.

Del mismo modo, consideramos que la demanda de situaciones de enseñanza de español lengua segunda y extranjera en el sistema formal –el Programa de Política Plurilingüe del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires viene desarrollando acciones puntuales en este sentido en los últimos años– debe conducir, desde nuestra perspectiva, a reconocer la necesidad de diseñar lineamientos curriculares específicos para esta área.

Tengamos en cuenta que un currículo es un instrumento de política lingüística, de carácter normativo y prescriptivo y, al mismo tiempo, es un instrumento de formación y divulgación que una institución gubernamental establece para todos los docentes que están bajo su jurisdicción.

Con el propósito de contribuir al proceso de elaboración de lineamientos curriculares para ELSE en nuestro contexto de enseñanza, analizaremos, por un lado, los presupuestos teórico-metodológicos que sustentan la propuesta del DCLE; por otro, una propuesta curricular específica de español lengua segunda y extranjera que constituye un referente en el área, el *Currículo de español como*

lengua extranjera (en adelante CELE) de A. García Santa-Cecilia (1995), que aborda situaciones de enseñanza de ELSE en España.

EL DCLE Y EL CELE

En el siguiente apartado examinaremos los presupuestos teóricos de estos documentos en cuanto al enfoque abordado, la naturaleza de la lengua, la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera y los factores relacionados con la situación de enseñanza, a saber, el entorno lingüístico y los contenidos.

En primer lugar, nos referiremos al concepto de competencia comunicativa, puesto que de él se desprenden la concepción de lengua y la concepción de enseñanza y aprendizaje que están subyacentes en ambos currículos. Este concepto es coincidente en ambos documentos cuando se refieren a “la capacidad de utilizar el lenguaje verbal y no verbal en función de los interlocutores, los propósitos y la situación de enunciación.” (cf. Hymes, 1972; Widdowson, 1978; Canale y Swain, 1980 en Gassó, 2001). Sin embargo, cuando revisamos la concepción de lengua en cada uno de ellos hallamos una diferencia fundamental. En el CELE la lengua se presenta solo en su dimensión instrumental: “la enseñanza comunicativa de la lengua pone énfasis en el desarrollo de la capacidad del alumno para realizar un uso adecuado y correcto de la lengua con el objetivo de comunicarse de forma efectiva” (García Santa-Cecilia 1995: 42), mientras que en el DCLE la lengua es presentada en dos dimensiones, instrumental y formativa (cf. Franzoni, 2002). En este documento se considera a la lengua como práctica social, pues es “en y por el lenguaje que el sujeto se constituye en las relaciones sociales” (Gassó, 2001: 21), es decir, la lengua constituye el medio de entrada en contacto –y en conflicto– con modos diferentes de constitución de sentidos, que permite al alumno asumir el lugar de interlocutor en las prácticas sociales (cf. Franzoni, 2002).

Un sujeto formado en las prácticas sociales del lenguaje es un sujeto que no solo podrá desenvolverse como “hablante, lector y productor de textos competentes y eficaces sino, también, como practicante activo de la cultura escrita, como intérprete crítico de los mensajes de los medios de comunicación, como persona capaz de hacer oír públicamente su voz en los diversos contextos en los que se desarrolle y dispuesto a escuchar las voces de otros, como ciudadano conciente de que el lenguaje no es ajeno al poder y que el mayor o menor prestigio adjudicado a los usos y formas lingüísticos propios de un grupo social está relacionado con la posición más o menos favorecida de este grupo en la sociedad” (Lerner, 2004: 639).

Para considerar los factores relacionados con la situación de enseñanza, examinaremos a continuación el entorno lingüístico al que son dirigidos los currículos. El DCLE se desarrolló teniendo en cuenta el contexto exolingüe de los que aprenden y la situación heterogénea de la enseñanza de lenguas

extranjeras en la Ciudad de Buenos Aires. Por su parte, el CELE considera al entorno lingüístico endolingüe. Es muy importante que esto se tenga en cuenta puesto que ambas situaciones de enseñanza poseen características bien diferenciadas, y esta distinción es esencial en la enseñanza de lenguas extranjeras, dado el valor de posición del contexto pedagógico. En un contexto endolingüe, la posibilidad de uso social de la lengua es inmediata fuera del ámbito pedagógico. En un contexto exolingüe, por el contrario, el contacto con la lengua que se está aprendiendo no es inmediato y es por eso que el contexto pedagógico se transforma en el ámbito de aproximación a la lengua extranjera y en un espacio que crea la posibilidad de que la lengua extranjera pueda utilizarse en otros ámbitos. (Gassó, 2001: 29-30; García Santa-Cecilia 1995: 110).

Los contenidos en las dos propuestas curriculares son presentados de diferente manera. En el CELE (García Santa-Cecilia 1995: 142) se define como contenidos “tanto a la idea de la selección de los elementos que constituyen lo que va a ser enseñado como la idea de la distribución de estos elementos a lo largo de una secuencia temporal que se corresponde con un determinado ciclo de enseñanza”. Según Santa-Cecilia, la especificación de los contenidos se realiza a través de una serie de listas o inventarios que se presentan en categorías como: estructuras y funciones, nociones generales y nociones específicas, situaciones y temas. Por su parte, el DCLE presenta cuatro tipos de contenidos: a) los “quehaceres” involucrados en las prácticas de comprensión y producción; b) las áreas de experiencia de los alumnos –sus propios universos discursivos, que proveen los espacios temáticos para organizar la puesta en funcionamiento de los diferentes quehaceres y se concretan en c) el uso en lengua extranjera y d) la reflexión a partir del aprendizaje de la lengua extranjera. Observemos que en esta propuesta, que apunta a que el alumno pueda asumir el papel de interlocutor en las diferentes prácticas de lectura, oralidad y escritura, estas constituyen contenidos, es decir, objetos de enseñanza cuya descripción apunta en todo momento a la dimensión formativa del aprendizaje de lenguas (cf. Gassó, 2001, capítulo “Contenidos para la enseñanza”).

En la introducción de este apartado, señalábamos que ambos currículos se han inspirado en los principios del enfoque comunicativo para desarrollar sus fundamentos. Entre los principios de la enseñanza comunicativa se encuentra el de la voluntad de integración de los distintos componentes curriculares, es decir, los aspectos lingüísticos deben integrarse a los aspectos comunicativos. Sin embargo, esta integración plantea la exigencia de encontrar la manera de establecer planes pedagógicos en los que las dimensiones comunicativa y lingüística puedan desarrollarse de forma coherente.

García Santa-Cecilia (1995) afirma que la reflexión sobre las características formales de la lengua no es incompatible con el reconocimiento de la importancia de los procesos que permiten la adquisición de la lengua mediante

la negociación de significados. De esta manera, las tareas comunicativas dentro de la clase deberían integrar los aspectos formales de la lengua con los aspectos comunicativos. Este autor considera que ambos aspectos son útiles y provechosos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, un profesor puede presentar una regla gramatical de forma explícita e incluir en la práctica ejercicios estructurales que no impliquen interacción comunicativa pero también incluir actividades centradas en la práctica de intercambios comunicativos que le permitan al alumno transferir lo aprendido a situaciones que se produzcan fuera de la clase; el autor también considera que las actividades de práctica controlada, centradas en aspectos formales de la lengua, deben tener un lugar en el proceso de enseñanza y aprendizaje junto a las actividades comunicativas.

Para el DCLE, cuando se traten los aspectos gramaticales se debe priorizar la fluidez durante las primeras etapas de la enseñanza y postergar la preocupación sobre la precisión gramatical para instancias posteriores. En los niveles intermedios e inicio de los avanzados, fluidez y precisión gramatical deberán ser tratados en la misma proporción. En esta propuesta se valoriza el conocimiento de las reglas y regularidades del sistema lingüístico dado que constituye "un instrumento de apoyo fundamental para comprender la relación entre los recursos materiales de la lenguas, sus posibles combinaciones y los sentidos que pueden producir" (Gassó, 2001: 36). Para ello, sin embargo, se resalta la necesidad de que la presentación del material lingüístico se lleve a cabo a través de "actividades contextualizadas que destaquen su valor para explicar el funcionamiento de los elementos de la lengua y contribuyan, de esa manera, a la construcción de los diferentes efectos de sentido en la producción y la comprensión de textos orales y escritos" (Gassó, 2001: 36).

CONCLUSIÓN

Los aportes de los currículos analizados en este trabajo tienen un carácter valiosísimo para todo docente de lenguas extranjeras. Entre ellos, merecen ser destacados a modo de conclusión: 1) los proyectos curriculares descritos pueden aplicarse a cualquier lengua y 2) los diferentes criterios teóricos y procedimientos prácticos a los que hacen referencia se convierten en una base muy sólida para guiarnos en el diseño de un plan curricular diferente.

BIBLIOGRAFÍA

- FRANZONI, P., 2002, "Dimensión instrumental / dimensión formativa. Apuntes sobre el lugar de las lenguas extranjeras en contexto escolar", en *Versiones*, 13, Buenos Aires, Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires / Eudeba, pp. 35-40.
- FRANZONI, P., 1992, *Nos Bastidores da "Comunicação Autêntica". Uma reflexão em lingüística aplicada*, Campinas, Unicamp/Funcamp.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A., 1995, *El currículo de español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

- GASSÓ, L. (coord.), L. CORRADI, P. H. FRANZONI, E. KLETT y R. VALSECCHI, R., 2001, *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras, Niveles 1, 2, 3 y 4*, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación.
- LERNER, D., (coord.), 2004, "Prácticas del lenguaje" en *Diseño curricular para la escuela primaria*, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación.

TRADUÇÕES DE BLAKE AO PORTUGUÊS

Juliana Steil

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC
Brasil
julianasteil@gmail.com

A tradução é um indicador de que um dado texto importa para a cultura de chegada; é um meio de ela apropriar-se do que ela não encontra em si, e valoriza de alguma forma. Como diz Siewierski (2005), “A tradução literária pode ser vista como inoculação em outra língua de algo que ela dificilmente teria, por si só concebido [...]. Por outro lado, é possível ainda ver a tradução como acolhimento de uma obra que vem de longe, que quer emigrar de uma língua para a outra [...]. E mais ainda: podemos encarar a tradução como a aproximação de uma obra estranha por uma língua insaciável, a que não basta o que nela nasce naturalmente”.

Sabendo que o exame das traduções é um dos modos privilegiados de termos uma idéia mais precisa do quanto e de como a poesia de William Blake (1757-1827) foi sendo recebida fora de seu país, tratarei de apresentar um quadro da tradução de Blake ao português.

Em português lusitano, *A União do Céu e do Inferno* (1979), na tradução anotada de João Ferreira Duarte, foi o primeiro título do poeta a ser publicado.

Manuel Portela indica, “entre as escassas traduções de Blake em Portugal” (Portela in Blake, 1996: 22), uma seleção de poemas de *Songs of Innocence and of Experience* e de *Poetical Sketches*, e excertos de *The Marriage of Heaven and Hell* e *Milton*, traduzidos por Paulo Quintela e publicados na revista *Biblos* em 1981.

Em 1983 publica-se *Primeiro Livro de Urizen*, tradução de João Almeida Flor, que faz também uma “síntese interpretativa” do livro, “justificada pela complexidade da rede simbólica patente na escrita de William Blake” (Flor in Blake, 1993: 10-11).

Depois aparecem as traduções de Manuel Portela, professor da Universidade de Coimbra e escritor. Como tradutor de Blake, tem quatro livros publicados: *Cantigas da Inocência e da Experiência* (1994); *Uma ilha na lua* (1996); *Poemas do Manuscrito Pickering / Os portões do Paraíso* (1996) e *Sete Livros Iluminados* (2005).

Em *Sete Livros Iluminados*, Portela reúne a sua tradução de sete obras de Blake: *Todas as religiões são uma só*; *Não há religião natural*; *O Livro de Thel*; *América: uma profecia*; *Europa: uma profecia*; *A Canção de Los*; *O Livro de Los*. No ensaio

introdutório, detém-se ao assunto da técnica de impressão utilizada por Blake para produzir seus livros iluminados. Uma interpretação da rede simbólica dos poemas, o tradutor deixa a cargo de Damon (1988), fonte da qual adapta um “Pequeno glossário simbólico de William Blake”.

A antologia de Hélio Osvaldo Alves, *A águia e a toupeira: poemas de William Blake* (1996), reúne poemas das *Canções* e fragmentos de *A União do Céu e do Inferno*, *Livro de Notas*, *Visões das Filhas de Albion*, *América*, *Europa*, *Para os Sexos*, *Vala*, *Jerusalém* e *Milton*.

As Núpcias do Céu e do Inferno (1956) é o primeiro livro de Blake em português brasileiro, tradução anotada de Oswaldino Marques. *Escritos de William Blake*, antologia preparada por Alberto Marsicano, músico e ensaísta da contracultura e de poesia oriental, e por Regina B. Carvalho, foi publicado em 1984. Traz fragmentos de *O Casamento do Céu e do Inferno*, *O Livro de Urizen*, *Milton*, *Jerusalém*, *América*, poemas das *Canções*, fragmentos do *Manuscrito Pickering* e algumas peças de *Poetical Sketches*. Esta antologia oferece uma breve biografia, uma cronologia, e os textos de Yeats e T.S. Eliot sobre Blake.

The Marriage... foi traduzido várias vezes. Além da pioneira *As Núpcias do Céu e do Inferno*, de Oswaldino Marques, existe a tradução de José A. Arantes, *O Matrimônio Do Céu E Do Inferno e O Livro De Thel* (1987). *The Marriage...* também foi traduzido por Julia Vidili, *Matrimônio do Céu e do Inferno* (2004).

The Marriage... está na coletânea de Mário Alves Coutinho, que aproxima Blake e D.H. Lawrence sob o título de *Tudo o que vive é sagrado*, de 2001, e na *Poesia e Prosa Seleccionadas* (1993), de Paulo Vizioli. A seleção de Vizioli compreende poemas e fragmentos de nove obras diferentes de Blake. O interesse de Vizioli está voltado para os poemas curtos e fragmentos onde o ritmo é mais regular.

As traduções de *The Marriage...* em meio eletrônico, como, por exemplo, a de Dênis Urgal¹ (sem data), são várias.

Os poemas famosos de *Songs...* foram sendo traduzidos separados.² “The Tyger”, o poema mais popular da língua inglesa (Harmon, 1992), ganhou traduções de Ivo Barroso, Ângelo Monteiro e Paulo Vizioli. Também traduziu “The Tyger” o poeta, tradutor, ensaísta, crítico de literatura e música Augusto de Campos. Sua tradução para “The Sick Rose” (de *Songs*) reinventa o aspecto visual do poema ao estilo concretista. Outro dos tradutores de “The Tyger” é José Paulo Paes, ensaísta, poeta e tradutor.

¹ Disponível em <http://www.rizoma.net/interna.php?id=35&secao=hierografia>.

² Parece que o mesmo acontece em Portugal. No artigo “Traduzir não acaba: 1 tigre, 2 tigres, 3 tigres, n tigres” (in *Relâmpago*, 17, pp. 74-91), Portela analisa as traduções de “The Tyger” feitas por Paulo Quintela, António Herculano de Carvalho, Jorge de Sena, David Mourão Ferreira, Gastão Cruz, Manuel Portela e Hélio Osvaldo Alves e também pelo brasileiro Augusto de Campos:

http://um-buraco-na-sombra.netsigma.pt/e_sombra/index.asp?op=6&ano=2006&mes=3

Songs... aparece traduzido integralmente no Brasil em 2005, três vezes, trabalhos de Mário Alves Coutinho & Leonardo Gonçalves, de Gilberto Sorbini & Weimar de Carvalho e de Renato Suttana.

Os “líricos do ser e da presença (religiosa, erótica ou social)” (Bosi, [...]: 515) talvez tenham preparado a atmosfera literária para as traduções de Blake no Brasil. Bosi ([...]: 503-4) identifica “certos arrancos erótico-místicos que lembram a poesia prometeica de William Blake” em alguns poemas de Murilo Mendes. A “direção da objetividade” (Bosi, [...]: 523) que as pressões históricas deram à poesia brasileira criou condições para um Mário Faustino, com “a riqueza, subjetiva e inovadora (...) e, ao mesmo tempo, centrados na exploração dos significantes” (Bosi, [...]: 530). Uma riqueza que deve-se em parte “Ao lastro neo-simbolista e surrealista, à influência de Blake, Rimbaud, Nietzsche, Dylan Thomas e do nosso Jorge de Lima”, somados à “presença do imagismo de Pound e de Cummings” (Bosi, [...]: 530). Como na poesia concreta “o material significante assume o primeiro plano”, parece natural que os tradutores direta ou indiretamente envolvidos pela tendência concretista se sintam atraídos pela primeira fase de Blake, na qual ele “se interessa pela beleza verbal” (in Blake, 1984: 19), em poemas “tecnicamente admiráveis” (Eliot in Blake, 1984: 18).

The Marriage... e *Songs...* serem preferidos para as primeiras (re)traduções do poeta no Brasil parece concordar com uma tendência geral no Ocidente sobre a tradução de Blake. Percebendo esta tendência, a tradutora espanhola Elena Valentí sugere que Blake vinha sendo recebido de duas maneiras.

“[...] la opinión más corriente hasta hace poco entre los pocos que le han leído es que fue buen poeta lírico en sus tres primeros libros y en los poemas breves que quedaron en manuscrito, pero se ha considerado sus libros proféticos como confusos e inteligibles” (Valentí in Blake, 1977: 49). Por outro lado, nota Valentí, “entre los ambientes de la contracultura anglosajona se le ha vuelto a revalorizar, de nuevo por su anticientifismo, por su peculiar modo de protesta social y, sobre todo, por su convicción de que el hombre posee una capacidad visionaria que le pone en contacto con un nivel más auténticamente real que el de la realidad objetiva” (Valentí in Blake, 1977: 49-50). Por essas características, diz Valentí (in Blake, 1977: 50), Blake serviu para justificar a veia psicodélica de certos artistas contemporâneos, apoiando-se eles nas suas palavras sobre a arte como expressão de um nível superior do espírito.

Assim, diz-se que “Recently, Blake had a particularly marked influence on The Beat Generation and the English poets of the Underground movement, hailed both as a liberator” (Drabble & Stringer, 1996: 60). Um desses artistas é Allen Ginsberg, que inclusive musicou as *Songs...*

Outro poeta *beat* declaradamente influenciado pela poesia blakeana é Michael McClure (Foley, 2001). McClure foi amigo de Jim Morrison (McClure, 2004).

Morrison teria se tornado leitor de Blake através de Michael McClure (Lopes, 2006). O nome de sua banda, *The Doors*, foi inspirado no livro *The Doors of Perception* (1954) de Aldous Huxley, no qual ele conta sua experiência com mescolina, por sua vez inspirado na máxima de Blake:

If the doors of perception were cleansed every thing would appear to man as it is, infinite.

Sites (2007) considera que “It is probably not surprising that, among romantic poets, Blake has been especially popular with rock musicians”. Entre os muitos músicos de rock que fizeram leituras de Blake, destaco Bruce Dickinson, que lançou um disco dedicado ao poeta (1998). O disco foi um estímulo à tradução de Sorbini & Carvalho (Blake, 2005), conforme consta nos agradecimentos (Sorbini & Carvalho in Blake, 2005: 19).

Para Valentí, não são os artistas da contracultura os que “necesariamente están comprendiendo mejor a Blake, aunque gracias a la contracultura se extienda el interés hacia él (...), aunque como alguien ha observado, todavía se necesitan una veintena de años más para llegarle a ver con justeza” (Valentí in Blake, 1977: 50). Talvez este movimento para tradução integral dos livros proféticos ao português (iniciado pelo tradutor Manuel Portela), tardio em relação a outras línguas, seja um sinal de que estamos chegando a esta “leitura mais justa” de Blake.

BIBLIOGRAFIA

- BLAKE, W., 1984, *Escritos de William Blake*, Tradução Alberto Marsicano y Regina de Barros Carvalho (Gô), Porto Alegre, L&PM.
- BLAKE, W., 2005, *Canções da Inocência e Canções da Experiência: os Dois Estados Contrários da Alma Humana*, Ed. bilíngüe comentada, Tradução Gilberto Sorbini & Weimar de Carvalho, São Paulo, Disal.
- BLAKE, W., 1993, *Primeiro Livro de Urizen*, Versão e prefácio João Almeida Flor, 2ª ed. Bilíngüe, Lisboa, Assírio & Alvim.
- BLAKE, W., 2001, *O Matrimônio Do Céu E Do Inferno e O Livro De Thel*. Tradução José Antônio Arantes, 4ª ed., São Paulo, Iluminuras.
- BLAKE, W., 2005, *Sete Livros Iluminados*, Tradução, introdução e notas Manuel Portela, Lisboa, Antígona.
- BLAKE, W., 1996, *Uma Ilha na Lua*. Tradução, Prefácio e notas Manuel Portela, Lisboa, Antígona, 1996.
- BOSI, A. [...], *História Concisa da Literatura Brasileira*. 3ª ed., 9ª tiragem, São Paulo, Cultrix.
- DAMON, S. F., 1998, *A Blake Dictionary: the Ideas and Symbols of William Blake*. Hanover, University of New England.
- HARMON, W., 1992, *The Top 500 Poems*, New York, Columbia University.
- LOPES, R. G., 2007, “Michael McClure – O leão rebelde da poesia norte-americana”, em <http://paginas.terra.com.br/arte/PopBox/mcclure.htm> [Acesso 17 jan 2007], (Entrevista origi-

- nalmente publicada em R. G. LOPES, 1996, *Vozes & Visões: Panorama da Arte e Cultura Norte-Americanas Hoje*, Iluminuras).
- MACHADO, C., 2005, *Tigre! Tigre!* Poesia.net, 2003, em <http://www.algumapoesia.com.br/poesia/poesianet071.htm> [Acesso 03 nov 2005].
- MCCLURE, M., 2004, "Michael McClure on Jim and Poetry", em *Jim Morrison – Waiting for the Sun*. Disponível em <http://archives.waiting-forthe-sun.net/Pages/Legacy/Poetry/McClure.html> [Acesso 17 jan 2007].
- SIEWERSKI, H., 2005, "Ao sabor (e saberes) das palavras", Comunicação oral, *II Colóquio de Literatura Traduzida*, Florianópolis, PGET/UFSC.
- UNESCO, *Translations*, 2007, em <http://databases.unesco.org/xtrans/xtra-form.shtml> [Acesso 17 jan 2007].
- VALENTI, E., 1977, "Introducción", em William BLAKE, *Cantos de inocência/Cantos de experiencia*, Barcelona, Bosch.

CAPITALIZANDO EL PASADO PARA CONSTRUIR LOS VÍNCULOS DEL FUTURO

Ingrid Sühring

Instituto Superior de Formación Docente N° 41 de Adrogué
Argentina
isbridge@speedy.com.ar

Cristina Ricci

Instituto Superior de Formación Docente N° 41 de Adrogué
Argentina
cristinaricci@fullzero.com.ar

INTRODUCCIÓN

La formación de docentes para la enseñanza del idioma *inglés* como lengua extranjera y segunda lengua en los ISFD de la provincia de Buenos Aires, se enfrenta con el desafío, que es percibido muchas veces como obstáculo, de que un alto porcentaje de los alumnos que ingresan al profesorado, desde hace muchos años está ejerciendo como profesor sea en contextos formales (distintos niveles y modalidades del sistema educativo tanto de gestión pública como privada), o en los contextos no formales (extensión) y cuya motivación, en general, es la obtención del “título oficial” que les permita su inserción como titulares en el sistema educativo.

Esta realidad hace que en los ISFD de la provincia de Buenos Aires los alumnos del Profesorado de Inglés tengan un perfil académico distinto del de los alumnos del resto de los profesorados: al mismo tiempo tienen un gran bagaje teórico –dominio de la lengua–, como un gran bagaje práctico –experiencial– en el campo de la enseñanza. Esta característica en muchos de los alumnos se manifiesta desde lo actitudinal y académico como escepticismo, desvalorización y resistencia a lo que el profesorado les “puede aportar” desde lo formativo, y al mismo tiempo, desde la formación docente de grado, muchas veces no se tiene en cuenta que estos alumnos ingresan con un vínculo teoría-práctica ya construido.

Como profesoras del Espacio de la Práctica Docente¹ queremos llamar la atención y llamar a la reflexión acerca de este vínculo ya construido y sobre la necesidad de poder intervenir durante la formación docente de grado sobre ese

¹ En el Diseño Curricular para la Formación Docente de grado el Espacio de la Práctica Docente de 1º y 2º año está a cargo de una pareja pedagógica, es decir a cargo de un especialista del área (en este caso profesor de Inglés) y de un generalista (pedagogo).

vínculo para potenciar aquellos aspectos considerados favorables propicios que esta experiencia docente previa tiene, así como para modificar algunas matrices de enseñanza y crear nuevos vínculos donde la teoría-práctica se constituya como *praxis*, es decir, como síntesis dialéctica entre ambas.

El objetivo de este trabajo es: aportar elementos teóricos y metodológicos para la reflexión e intervención pedagógico-didáctica durante la formación docente de grado que tome en cuenta la experiencia docente previa y simultánea de los alumnos del Profesorado de Inglés durante su proceso formativo.

DESARROLLO

Como miembros activos del sistema educativo estos ingresantes alumnos-docentes además de interactuar con diferentes escuelas, sociedades o culturas traen una mirada sobre lo que ocurre en las aulas con sus alumnos. Edge (1992) plantea la necesidad de establecer tres niveles formas de aprender: a través de la/ nuestras experiencias, a través del intelecto y a través de la formulación y expresión de ideas. Para que esto ocurra debemos dejar de ver al aprendizaje como proceso individual, debemos generar modalidades pedagógicas que favorezcan la creación de una comunidad de trabajo educativo. Para esto es esencial el desarrollo de las relaciones entre docentes, entre docentes-alumnos y entre docentes y docentes-alumnos y entre alumnos-docentes, su experiencia y conocimientos y los nuevos conocimientos y las nuevas experiencias.

La formación docente debe ser entendida como sinónimo de cambio y crecimiento, para garantizar el desarrollo de las potencialidades que el propio alumno posee a través de percibir las posibilidades de cambio y de lo que impulsa el cambio. Tales apreciaciones se construyen sobre el pasado, ya que tan sólo reconociendo como las experiencias del pasado han ocurrido se tiene oportunidad de reconocer las posibilidades de cambio en el presente y el futuro.

Los planes, programas convencionales de formación docente siguen un modelo de aprendizaje, el cual aspira a proporcionar a los alumnos-docentes capacidades, técnicas pedagógicas derivadas de un cuerpo preexistente de conocimiento. Por ser los alumnos adultos se trabaja en base a la experiencia pero teniendo en cuenta la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (en Smith, 2001). Kolb propone el siguiente ciclo de conductas de aprendizaje con sus cuatro componentes:

- Experiencia concreta (EC): de inmersión en de contacto con la experiencia del "aquí y ahora" seguido de
- Observación reflexiva (OR): observación y recopilación de datos sobre esa experiencia, de la que el sujeto se sirve para
- Conceptuación abstracta (CA): formación de conceptos abstractos y de conclusiones de su experiencia, lo que conduce a la

- Experiencia activa (EA): compulsar hipótesis, aplicar las conclusiones a nuevas experiencias.

Si bien aprender de la experiencia puede darse de dos formas diferentes se trabajará principalmente reflexionando sobre ella, deteniéndose a analizar la experiencia tenida, así como la relación entre aquélla y otras experiencias que el sujeto haya vivido con anterioridad. Kolb (en Smith, 2001), señala que sin reflexión no hay aprendizaje de la experiencia.

De esta forma el aprendizaje se torna eficaz cuando el alumno recorre convenientemente las cuatro fases, teniendo en cuenta que cada fase requiere la utilización de diferentes habilidades por parte del que aprende.

Ahora si bien el saber se adquiere necesariamente fuera de la práctica este debe inevitablemente traducirse a ella, referirse a ella.

La formación teórica del alumno debe entroncar con los requerimientos de la realidad, ya que el contacto con las situaciones cotidianas de la vida escolar da la verdadera dimensión a los problemas y dota de sentido a la apropiación de la teoría.

Se promueve una formación que no esté alejada de la realidad educativa pero tampoco subsumida por ella.

La formación docente exige un permanente contacto con las realidades educativas que constituyen el ámbito de la actividad profesional de los alumnos. Este contacto sólo será formativo en la medida en que implique una interacción teoría-práctica, es decir, que esta realidad pueda ser explicada a la luz de los marcos conceptuales aprendidos, a la vez que la propia práctica sea fuente de interrogantes y de contrastación con dichos marcos.

Así, la práctica misma será enriquecedora de la construcción del nuevo vínculo teoría práctica del docente, sólo en la medida en que éste pueda ir adquiriendo capacidades para reflexionar críticamente sobre su actuación y contenidos teóricos que los sustenten. De este modo, el docente- alumno podrá modificarla inteligentemente, sin estereotiparse en rutinas rígidas que le hagan perder de vista la complejidad y diversidad de las situaciones educativas.

Por otro lado Dewey (en Barlett, 1996) señala que la acción reflexiva genera la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia en vista de las bases que la apoyan y las consecuencias hacia las que conduce. A su vez Van Manen (1977) distingue tres niveles de reflexión: en el primer nivel el interés está centrado en la aplicación eficiente y efectiva del conocimiento educativo con el objetivo de lograr fines aceptados como dados. El segundo nivel de reflexión se basa en un concepto de acción práctica: explicar y esclarecer las suposiciones y predisposiciones implícitas en los asuntos prácticos y evaluar las consecuencias hacia las que conduce la acción. Por último el tercer nivel incorpora criterios éticos en donde los puntos centrales preguntan qué objetivos educati-

vos, experiencias y actividades conducen hacia formas de vida que son transmitidos por intereses de justicia, equidad y autorrealización. En las acciones realizadas en el ISFD n° 41 se persigue el desarrollo de los tres niveles de reflexión para así lograr alumnos que evalúen los orígenes, propósitos y consecuencias de su labor.

Desde ya el concepto de reflexión está relacionado íntimamente con el concepto de crítico. El alumno reflexivo-crítico será el que se moverá más allá de desarrollar únicamente las técnicas instrumentales (respondiendo al ¿Cómo?) hacia los ¿qué? y ¿para qué?

El alumno reflexivo es aquel que piensa sobre qué ocurre en el aula y el que piensa sobre los medios alternativos para lograr sus metas.

Kemmis (1986, citado por Bartlett) resume el significado de reflexión:

La reflexión no es meramente, un proceso psicológico. Es una acción orientada, históricamente arraigada en un marco social y político, para ubicarse en la historia de una situación, para participar en una actividad social, y para tomar partido sobre temas. Aún más el material sobre el cual trabaja la reflexión nos es dado social y históricamente; a través de la reflexión y la acción, que esta informa, podemos transformar las relaciones sociales que caracterizan nuestro trabajo y nuestra situación de trabajo.

Bartlett (1996) considera que la reflexión incluye la relación entre los pensamientos de un individuo y la acción y la relación entre el docente individual y su pertenencia a un colectivo mayor, la sociedad.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Teniendo en cuenta que la formación docente de grado en los profesorados se presenta como un espacio de tensión entre el campo pedagógico-didáctico (didáctica general y didáctica específica) y el campo disciplinar, es que nos planteamos si la modalidad de taller puede ser pensada como una estrategia de trabajo superadora de dicha tensión durante la formación docente de grado durante la formación de grado.

Dentro de esta estrategia la observación reflexiva puede ser utilizada como un instrumento facilitador en el desarrollo de los talleres planteados ya que agrega al hacer 'algo' una perspectiva de aprendizaje diferente logrando el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo. La combinación de ambas estrategias además favorecería y respetaría el desarrollo de los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, ya que a través del desarrollo del taller y de la observación reflexiva se experimenta con lo concreto, se conceptualiza lo abstracto y se aplica en una experiencia activa favoreciendo el compromiso del alumno, no sólo con su propio aprendizaje, sino también con el tema de estudio y/o la problemática abordada. Cuando se capitalizan las experiencias vividas en el aula

antes de ingresar a la formación docente, a través del aprendizaje experiencial y la observación reflexiva, se potencia el aprendizaje transformándolo en realmente significativo. De esta forma se generan lazos que generarán redes de conexión entre la teoría y la práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, E., 2000, *Investigación y formación docente*, Rosario, Laborde.
- ALLWRIGHT, D. y K. BAILEY, 1991, *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University.
- ANDER-EGG, Ezequiel, 1991, *El taller una alternativa para la renovación pedagógica*, Buenos Aires, Magisterio Río de la Plata.
- BAEZA, Silvia, 2003, "Representaciones Sociales y creencias", *Aprendizaje hoy, Revista de actualidad psicopedagógica*, Año XXIII, N° 56, Buenos Aires.
- C. D., 2003: Seminario "El capital cultural del ingresante a educación superior", D. E. S., La Plata.
- CASTORINA, José (comp.), 2003, *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Buenos Aires, Gedisa.
- DAVINI, M. y otros, 2002, *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Buenos Aires, Papers.
- DUVEEN, Gerard y Bárbara LLOYD, 2003, *Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social*, en José CASTORINA (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Buenos Aires, Gedisa.
- EDGE, Julian, 1992, "Cooperative Development. Professional Self-Development through Cooperation with Colleagues", en www.les.aston.ac.uk/lsu/staff/je/CD/Titles.htm
- KOLB, D. A., 1984, *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- MOSCOVICI, Serge, 1986, *Psicología Social*, Tomo II, Tercera parte, Barcelona, Paidós.
- NUNAN D., 1992, *Research Methods in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University.
- PAREDES DE MEANO, Z., 1995, *Hacia la profesionalización del docente*, Buenos Aires, El Ateneo.
- RICHARDS, J. y D. NUNAN, 1996, *Second Language Teacher Education*. Cambridge, Cambridge University.
- RICHARDS, J., 1990, *The Language Matrix*, Cambridge, Cambridge University.
- SHULMAN, J. y otros, 1999, *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula. Casos para docentes*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SMITH, M. K., 2001, "David A. Kolb on experiential learning", *The encyclopedia of informal education*, <http://www.infed.org/b-explrn.htm>
- ZUBIETA, Elena, 1997, "La Psicología Social y el estudio de las Representaciones Sociales", *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 2, 2, Buenos Aires.

“ENSEÑARTE”
REFLEXIONES SOBRE LAS ARTES PLÁSTICAS
Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Adriana Toledo de Almeida

IESLV Juan Ramón Fernández

Argentina

adrial@teacher.com

El objetivo de esta ponencia es presentar algunas reflexiones sobre las artes plásticas, más específicamente sobre la pintura, y la enseñanza de lenguas extranjeras, a partir del contexto del portugués brasileño, considerando, desde luego, la importancia de la incorporación de la experiencia estética en el aprendizaje de las lenguas, tanto materna como extranjera. Por lo tanto, empecemos por el principio.

Hay millones de definiciones sobre el arte. Una de ellas dice lo siguiente:

El arte es un hacer. El arte es un conjunto de acciones por las cuales se cambia la forma, se trans-forma la materia ofrecida por la naturaleza y por la cultura. (Bosi, 1995: 13)

De este modo, es posible considerar que hay arte en muchas más cosas de lo que se suele pensar: hay un arte culinario, un arte de vivir y, según mis creencias, un verdadero arte de enseñar un idioma, sin que se hable apenas de “técnica” y “transmisión de la lengua y cultura de un país”. Así, la enseñanza es “un hacer (trans)formador”.

En cuanto a los artistas, se puede decir, de un modo muy general, que ellos se dividen básicamente en dos enormes grupos: los que creen en el potencial del arte como modo de (in)formar y concientizar a las personas, adjudicándole al arte una función necesariamente social, y los que defienden un arte autónomo, secular, cuyo objetivo es la liberación de los temores, secretos y deseos más íntimos del ser humano, además de la búsqueda de la belleza, de lo sublime y del desarrollo formal propio del arte. Todos, sin embargo, están de acuerdo en un punto: el arte es tan importante para nuestras sociedades como el aire que respiramos. Lo fundamental es considerar que

En el entramado de la obra [...], se puede observar que se mezclan la subjetividad del autor y las dimensiones del tiempo y del espacio que concibe y en el cual vive, pues el arte [...], como toda representación simbólica, establece una relación entre el espacio, el tiempo, el autor y el espectador. (Peccinini, 2000: 3)

Pero, ¿y el público? ¿En cuántos grupos se podría dividir a los receptores de una obra de arte? ¿Es esto posible?

Antes que nada, se hace necesario considerar que no hay manera de repetir y de compartir una experiencia estética. Lo que experimentamos frente a una obra de arte es algo único ya que *“lo que sabemos o lo que creemos afecta al modo en que vemos las cosas”* (Berger, 2002: 13). De esta forma, se puede afirmar que nuestra relación con el objeto artístico es íntima y personal: el diálogo, la conexión con la obra se da aun cuando uno no la puede comprender o cuando no ocurre el placer estético. La experiencia sensorial y estética, en este caso, debe ser considerada mucho más importante que el hecho de que una obra nos guste o no.

Entonces, si el arte es algo inherente al ser humano, si la experiencia estética es fundamental en el desarrollo intelectual y cultural, ¿por qué muchas personas no disfrutan el arte?

En el caso de la pintura, hay que recordar que, con la aparición de la fotografía en la primera mitad del siglo XIX, surge la posibilidad de la “reproducción” pictórica con base en la “realidad” -lo que no corresponde completamente a la verdad, ya que “la realidad” elegida en la fotografía no es más que un fragmento seleccionado. Consecuentemente, a partir de ese momento, la pintura empieza a perder su carácter de “unicidad”. Con el tiempo, la fotografía se hizo cada vez más popular (¡lo que no significa que no se trate también de un arte!) y más accesible económicamente, llevando la pintura a un acelerado proceso de “sacralización” que aleja a las personas del arte en general, confinado muchas veces a museos poco conocidos por la mayoría de la población.

Pero, además de la sensación de que el arte es para pocos iniciados, hay otros factores. ¿Qué hacemos cuando queremos llevar la pintura a un grupo de alumnos, si los cuadros están en los museos y galerías?

En primer lugar, es importante tener alguna (in)formación, pues la pintura es un lenguaje visual y aunque se crea que desarrollamos nuestros sentidos de maneras similares, es necesario aprender a descifrar el arte, a entender tal lenguaje. Ver una pintura es algo puramente mecánico, pero lo que vale es poder sentirla, interpretarla y emocionarse frente a la obra de arte. Para eso, se debe observar toda la imagen, buscar las líneas centrales (en la horizontal y en la vertical) y las diagonales (ascendente y descendente), buscar identificar los planos de colores y cómo se distingue la figura del fondo, si hay tensión, movimiento, equilibrio y armonía, observar los materiales utilizados, la textura y el soporte, pero principalmente, buscar comprender qué informaciones, saberes y emociones nos transmite la obra.

Desde el punto de vista de la clase de lengua, se puede decir que el contacto con las pinturas sirve como punto de partida para el desarrollo de las competencias que configuran la competencia comunicativa, según Almeida Filho.¹ Frente a la imagen, el alumno puede, tanto en la lengua escrita como oral:

- describir (formas, colores, situaciones, etc.);
- narrar;
- argumentar y ejercer su capacidad crítica;
- (re)conocer las costumbres del país y ampliar su conocimiento sobre la cultura y la sensibilidad propia de la otredad.

Además, también les sería posible, por ejemplo:

- elaborar un “diario artístico”, escribiendo el texto correspondiente;
- pintar una obra y luego organizar una miniexposición de arte con un proyecto de catálogo, la invitación, afiches, etc.;
- comparar la obra con una fotografía y discutir las diferencias y similitudes entre las dos formas de expresión;
- hacer una comparación entre el “grafitti” y la pintura abstracta, estimulando la producción individual o colectiva de obras;
- presentarles a los alumnos el concepto de arte postal, etc.

En cuanto a las dificultades técnicas, naturalmente el profesor debe ser consciente de que no es posible traer a la clase un cuadro verdadero, sino que estamos obligados a contentarnos con reproducciones (¡transparencias y libros de arte deben ser parte del material didáctico!), lo que seguramente implica perder mucho de la cualidad de la experiencia estética. Es cierto: nada reemplaza una obra original. Sin embargo, no incentivar el conocimiento del rico universo pictórico producido en Brasil, tanto por artistas brasileños como extranjeros, es dejar de lado la posibilidad de conocer el curioso cotidiano carioca en el siglo XIX, a partir de la mirada de Debret; la vida de los esclavos, según Rugendas; las escenas históricas de Vítor Meireles y Pedro Américo; a los “caipiras” de Almeida Júnior; las escenas multicoloridas de Tarsila do Amaral –pintora del famoso “Abaporu” (1928), símbolo del movimiento antropofágico de Oswald de Andrade, expuesto en el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA); a las “mulatas” sensuales de Di Cavalcanti; a los niños, trabajadores, campesinos, artistas, “retirantes”, mestizos, indígenas y mulatos de Portinari; a los “orixás” y la Bahía de Carybé, entre otros aspectos de la cultura brasileña.

¹ Según Almeida Filho (2002), la competencia comunicativa se divide básicamente en: competencia lingüística, socio-cultural, metalingüística y estratégica.

En conclusión, lo principal es estimular la sensibilidad de los alumnos a partir de la obra de arte, donde el valor no está apenas en la imagen, sino también en el hacer artístico, actividad esencialmente humana, despertando, de esa manera, el interés y el respeto por la otredad, por lo diferente, lo que me parece fundamental si creemos en la construcción de un mundo más pacífico y tolerante. En una obra de arte, el objeto artístico –o sea, una escultura, un cuadro, etc. – es mucho más que un simple objeto ya que sirve de soporte para la expresión de todo un universo, a la vez particular y colectivo. En las palabras de Novalis, es ahí “donde el mundo interior y el exterior se tocan, que se encuentra el centro del alma”. De esta forma, en contacto con la pintura brasileña, quiero creer que los alumnos de Portugués como Lengua Extranjera tienen una posibilidad de sumergirse en el alma brasileña, donde están nuestras más profundas alegrías y tristezas, secretos y sueños, es decir, la vida misma.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV., 2005, *Mestres do Modernismo*, San Pablo, IOESP, Fundação José e Paulina Nemirovsky, Pinacoteca do Estado.
- ALMEIDA FILHO, José C. Paes de, 2002, *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, San Pablo, Pontes.
- AMARAL, Aracy A., 1999, *Tarsila do Amaral*, San Pablo, Fundação Finambrás.
- AMARAL, Aracy A., 2003, *Arte para quê?: a preocupação social na arte brasileira, 1930-1970: subsídios para uma história social da arte no Brasil*, San Pablo, Studio Nobel.
- BERGER, John, 2002, *Modos de ver*, Barcelona, Gustavo Gili.
- BOSI, Alfredo, 1995, *Reflexões sobre a arte*, San Pablo, Ática.
- PECCINI, Daisy, 2000, *Pintura no Brasil: um olhar no século XX*, San Pablo, Empresa das Artes

CATÁLOGOS

- 100 anos da Pinacoteca. A formação de um Acervo*, 2005, San Pablo, Centro Cultural FIESP, Galeria de Arte do Sesi.
- 30 mestres da pintura no Brasil*, 2001, San Pablo, MASP.
- Exposição Portinari*, 2004, Buenos Aires, Fundación PROA.
- Imagem e Identidade. Um olhar sobre a História. Coleção Museu Nacional de Belas Artes*, 2002, San Pablo, Instituto Cultural Banco Santos.
- O universo mítico de Hector Julio Paride Bernabó, o baiano Carybé*, 2006, San Pablo, Museu AfroBrasil.

ANEXO

Pintores/as y obras mencionados

PINTOR(A)	OBRA
Almeida Júnior	"Caipira picando fumo" (1893) "Saudade" (1899)
Anita Malfatti	"Tropical" (1917)
Antonio Parreiras	"Iracema" (1909)
Cândido Portinari	"Café" (1935) "Futebol" (1935) "Mestiço" (1934) "Retirantes" (1944)
Carybé	"A carta de Caminha" (1981)
Di Cavalcanti	"Samba" (1925)
Henri Chamberlein	"Família Brasileira" (1822)
Jean Baptiste Debret	"Cena de carnaval" (1834-1839) "Engenho" (1822)
Jules Victor Martim	"Avenida Paulista em 1821" (1891)
Lasar Segall	"Bananal" (1927)
Manuel de Araújo Porto-Alegre	"Sagração de D. Pedro II" (1840)
Pedro Américo	"Independência ou morte" (1888)
Rodolfo Amoedo	"O último Tamoyo" (1883)
Rugendas	"Negros no porão" (1835)
Salinas y Teruel	"Festa escolar no Ipiranga" (1912)
Tarsila do Amaral	"Abaporu" (1928) "A Cuca" (1924) "O mamoeiro" (1925) "Operários" (1933)
Vítor Meireles	"Primeira missa no Brasil" (1860)

ENFOQUES DE PRODUCCIÓN ESCRITA EN LOS MANUALES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

María Mercedes Tovar Toulouse

Universidad Nacional de Cuyo
Argentina
anchitovar@yahoo.com.ar

A lo largo de la historia y en paralelo con el surgimiento de nuevas y diferentes necesidades la lingüística ha ido buscando respuestas a la complejidad del lenguaje. Las corrientes de investigación se han centrado en diferentes aspectos y de ahí la diversidad de teorías que intentan describir lo que nos resulta tan cotidiano. En este trabajo estamos interesados en la enseñanza de la producción escrita en una segunda lengua. Aquí entra en juego también el aprendizaje y las teorías que lo explican. En esta etapa nos centraremos en los modelos de producción que subyacen las tareas de escritura presentadas en libros de texto de inglés como lengua extranjera.

Desde mi experiencia como docente en el área de inglés he notado falencias en los ejercicios de escritura. Esto motivó mi interés por descubrir qué partes de las tareas de composición pueden ser mejoradas y así poder asistir de manera más exitosa a mis alumnos en el aprendizaje y desarrollo de esta compleja macrohabilidad.

El presente trabajo es una primera etapa en una investigación cuyo objetivo final es el desarrollo de un modelo de escritura para una segunda lengua. El objetivo específico de esta fase es el análisis de los libros de texto a fin de determinar cuáles son los modelos subyacentes utilizados en diferentes manuales de enseñanza del inglés. Para ello, se seleccionó un corpus preliminar de 2 libros de texto (*Sky 1* y *Word Club 3*) bajo la condición de que fueran:

Destinados para niños de entre 10 y 13 años.

Editados después del año 2000.

Utilizados en escuelas bilingües o con alta carga horaria de Inglés.

Si bien el corpus es, por el momento, limitado, esta primera etapa es importante para delimitar los parámetros de análisis que servirán como guía para esta investigación.

Las teorías que estudian este fenómeno son diversas y se ha tomado la clasificación que realiza Tony Silva en el libro editado por Barbara Kroll "Second Language Writing. Research insights for the classroom" (1994). Según el autor,

las más influyentes en la última década son: **Composición Controlada; Retórica tradicional; Enfoque en proceso; Inglés para propósitos académicos.** Se presentarán aquellos enfoques encontrados en el corpus analizado.

La composición controlada tiene sus bases en el Conductismo que sostiene que el aprendizaje consiste en la formación de hábitos; los mismos se “forman cuando los estudiantes responden a estímulos en el ambiente y subsecuentemente sus respuestas son reforzadas para que sean recordadas” (ELLIS, 1997: 31). Dentro de esta corriente, el desarrollo de la escritura juega un papel secundario y es simplemente un refuerzo para la apropiación de patrones estructurales que, manipulados de manera correcta, sirven a la fluencia oral. La metodología de enseñanza consiste básicamente en proporcionar pasajes de textos modelos que contengan la estructura y vocabulario a enseñar. La tarea del alumno se convierte entonces en la imitación y manipulación de este texto; es decir, el alumno realiza ejercicios de sustitución, transformación, expansión y compleción.

El escritor no escribe con un propósito comunicativo. El lector de su texto será siempre el docente, quién estará interesado en los aspectos formales de su composición. En síntesis, desde este enfoque la escritura es “un artefacto lingüístico, un vehículo para la práctica del lenguaje” (Silva en Kroll, 1994: 11).

Hacia las últimas décadas del siglo XX aparece el enfoque en proceso, que sostiene que la composición es expresar significados e ideas. Su aparición se debe principalmente a la evolución de la psicología cognitiva, que centra su interés en el estudio de los procesos mentales y el sistema cognitivo del hombre.

Bajo esta perspectiva, el aula es un espacio donde el docente, como colaborador, ofrece a sus alumnos escenarios propicios para el desarrollo de estrategias que le permitan encontrar tópicos o ideas sobre los cuales escribir, realizar borradores, fomentar la revisión y finalmente editar el texto. Componer es un proceso complejo que conlleva varias y diferentes etapas que permiten al alumno madurar y mejorar su texto. La preocupación principal no es el producto final, sino todo lo que lleva a ese resultado, los pasos previos que el alumno debe ir tomando antes de terminar su composición. Sostiene que “aprender a escribir involucra desarrollar un proceso de composición eficiente y efectivo” (Silva en Kroll, 1994: 16).

El enfoque de producción escrita que sigue el libro *Sky 1* se acerca al modelo conductista de “composición guiada o controlada”. Una de las pautas para realizar esta afirmación es la valoración de la escritura como habilidad a desarrollar en el alumno. Las consignas de escritura son reducidas y se encuentran en general hacia el final de la lección, en el lado inferior de la hoja; consisten simplemente de dos oraciones en las que se asigna el tipo de texto a escribir y se remite al alumno a un texto modelo a imitar. Esta metodología se corresponde con aquella conductista de imitación y manipulación. De este modo, la tarea del alumno consiste en reproducir aquello presentado en el texto modelo sustituyendo el contenido del mismo por información propia. La composición cons-

ta, entonces, de una sola actividad en la que las funciones del texto y las situaciones comunicativas son ignoradas y el alumno debe repetir el patrón a lo largo de su composición hasta automatizarla, ya que según esta perspectiva, “solamente una vez que los patrones fijos han sido aprendidos la originalidad puede surgir en la manipulación de los patrones o en la elección de variantes dentro de los mismos” (Silva en Kroll, 1994: 12).

El siguiente ejemplo ilustra lo anterior (Abbs y Freebairn, 2005: 15):

The image shows a page from a textbook with the following content:

- 9 Write**
- Write an email to a pen friend about your best friend at school. Look at Exercise 2.
- My best friend at school is His surname is*
- A cartoon character holding a sign that says "Portfolio".
- The number "15" is visible in the bottom right corner of the page.

Two annotations are present:

- A pink oval on the left contains the text "Indicación de tipo de texto a escribir". A pink line connects this oval to the instruction "Write an email to a pen friend about your best friend at school".
- A yellow oval on the right contains the text "Referencia al modelo a imitar". A yellow line connects this oval to the instruction "Look at Exercise 2.".

La utilización de textos modelo no pareciera resultar contraproducente en la enseñanza de la escritura en la medida en que sean reales y ayuden al alumno a reflexionar sobre los distintos géneros y las características que ellos encierran.

Sin embargo, en los modelos de composición guiada, los textos modelos son una agrupación de oraciones que comparten la estructura gramatical y el vocabulario a estudiar. Si tomamos la tabla de contenidos y el texto modelo de la lección correspondiente al ejemplo, veremos claramente este punto (Abbs y Freebairn, 2005: 2-14):

The diagram illustrates a writing task titled "Final Writing Task: A Tourist Brochure". It features a central text box with instructions and stages, surrounded by five circular annotations with arrows pointing to specific parts of the text. The annotations are: "Reflexión sobre la estructura" (pointing to the first bullet point), "Generación de ideas" (pointing to Stage 1), "Edición de la versión borrador" (pointing to Stage 3), "Escritura de una versión preliminar" (pointing to Stage 2), and "Escritura de la versión final" (pointing to Stage 4). The central text includes a list of items to find in a brochure, an example, and four stages of the writing process. A small number "3" is at the bottom right of the central box.

Final Writing Task: A Tourist Brochure

E 

← City project →

- **Read the brochure and find out which section mentions these things:**
old buildings / a football match / trams / pubs / museums / the airport / food / a rock concert
Example: old buildings - Places To See
- **What would you like to do in Manchester?**
- **Write a brochure for a city you know.**

Stage 1 Copy the four headings from the brochure and write interesting places and activities under each section for the city you have chosen.

Stage 2 Use your notes to write a brochure like the example above. Include adjectives (modern, fascinating, etc.)

Stage 3 Show your brochure to your partner and read his/hers. Can you find any mistakes?

Stage 4 Write a final version of your brochure. Add drawings or photos from magazines or postcards.

3

Puede encontrarse también en las actividades de escritura en que los alumnos son enfrentados con un texto modelo. A diferencia de un enfoque conductista, el mismo se utiliza principalmente como herramienta para reflexionar sobre el género más que como modelo a imitar.

Por otro lado, también se tiene más en cuenta la función comunicativa de la composición a escribir. A lo largo de las unidades, los géneros varían, enfrentando al alumno con distintas situaciones de la vida real: un folleto, una biografía

fía, un proyecto ecológico, una historia. Si bien el lector explícito es siempre el docente, cada uno de estos géneros supone un lector diferente que el alumno debe tener en cuenta al momento de escribir su redacción. El alumno no es un manipulador de estructuras, sino un generador de texto escrito en el que utiliza el lenguaje aprendido de manera creativa.

La enseñanza de la producción escrita en una segunda lengua es un campo de investigación muy amplio y poco explorado aún en relación con otros aspectos del lenguaje. En esta primera etapa de investigación se realizó un análisis preliminar de los enfoques que siguen los libros de textos utilizados en la actualidad. Esta investigación tiene como objetivo siguiente ampliar el corpus y determinar cuáles son los modelos de producción mayormente utilizados y si en los manuales que comparten los mismos enfoques hay diferencias en el modo de abordar las tareas de escritura.

NOTA: El presente trabajo se realiza dentro del proyecto “**Discurso académico –científico. Estrategias de lectura de textos e hipertextos**” en la Facultad de Filosofía y Letras, SECTyP, Universidad Nacional de Cuyo, dirigido por la Dr. Liliana Cubo de Severino.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBS, B. e I. FREEBAIRN, 2005, *Sky 1*, Inglaterra, Longman, p. 15.
ELLIS, R., 1997, *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University.
HARRIS, M. y D. MOWER, 2000, *World Club 3*, España, Longman, p.19.
KROLL, B. (ed.), 1994, *Second Language Writing. Research insights for the classroom*, Cambridge, Cambridge University.
SILVA, T., 1994, *Second Language composition instruction: developments, issues and directions in ESL*, en *Second Language Writing. Research insights for the classroom*, Cambridge, Cambridge University.

CARACTERIZACIÓN DE EJERCICIOS Y TAREAS SEGÚN EL GRADO DE SIMILITUD A UN MODELO Y EL GRADO DE MANIPULACIÓN REALIZADA

Sandra Trovarelli

Universidad Nacional de Córdoba
Argentina
sandra.trovarelli@gmail.com

Soledad Rodríguez

Universidad Nacional de Córdoba
Argentina
soledad.canas@googlemail.com

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación “Desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera y su relación con las actividades de aprendizaje” que se desarrolla desde el año 2004 en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

El propósito de esta comunicación es caracterizar, describir y ejemplificar los *ejercicios* y las *tareas* según el grado de proximidad a un modelo y el grado de ayuda obtenida, con el fin de facilitar su reconocimiento y optimizar su inserción en la fase correspondiente de la clase.

Primeramente cabe aclarar la diferencia que existe entre el grado de similitud a un modelo y el grado de manipulación realizada. En el primer caso, el punto de referencia a tomar en cuenta para clasificar un ejercicio, será el de la proximidad o imitación de un modelo previamente dado, tal como lo define Wissner-Kurzawa (1995). Esto tiene una estrecha relación con los objetivos que se pretenden lograr (Segermann, 1992), por ejemplo, memorizar, reconocer, etc. En el segundo, se tendrá en cuenta el grado de ayuda proporcionada para poder realizar la actividad.

Según estas clasificaciones los ejercicios pueden ser:

SEGÚN EL GRADO DE FIJACIÓN A UN MODELO:	SEGÚN EL GRADO DE MANIPULACIÓN REALIZADA:
- reproductivos	- controlados/ cerrados
- parcialmente reproductivos	- guiados/ parcialmente abiertos
- productivos	- libres/ abiertos

Previo a explicar los diferentes tipos de ejercicios de la tabla anterior, diferenciaremos los términos **ejercicios** y **tareas**.

El **ejercicio/Übung/exercise** se entiende como una actividad determinada y repetida. Se ejercitan los subsistemas lingüísticos (morfosintácticos, fonológicos, léxicos, etc.) previamente dadas o por darse para su eventual integración en la interlengua. (Segermann, 1992: 12).

Por el contrario, la **tarea/Aufgabe/task** apunta a que el aprendiente participe con su pensamiento en la solución de un problema. La tarea tiene diferentes soluciones, están orientadas a lo que se va a comunicar y son flexibles. Los objetivos son más complejos. Los ejercicios y las tareas se condicionan y complementan. Los ejercicios pueden preceder a las tareas para hacerlas más fáciles de resolver (Raabe, 2003: 283).

Según Jenfu (1994: 14), el ejercicio abarca las actividades que:

- tematizan principalmente aspectos del idioma (morfológicos, sintácticos, ortográficos) a fin de afianzarlos,
- si bien pueden ser situativos – contextuales, tratan fenómenos del idioma de manera aislada,
- normalmente son unidimensionales (es decir un solo aspecto se ejercita, se lleva a cabo sólo una actividad mental)
- se solucionan a partir de un determinado sistema de rutina, es decir, a partir de una manera de proceder ya dada (se opone a la creatividad)
- son de carácter preparatorio y apoyan al proceso de aprendizaje en sí, pero no tienen como finalidad necesaria la comunicación.

Las tareas, por el contrario:

- se centran en aspectos intencionales y de contenido,
- son multidimensionales (idioma, contenidos, pragmática, aspectos sociales, interculturales, etc.)
- pueden ser resueltas con la aplicación de diferentes técnicas y estrategias de aprendizaje.

EJERCICIOS REPRODUCTIVOS/ CONTROLADOS/ CERRADOS

Bimmel, Kast y Neuner (2003: 97) y Raabe (2003: 285) señalan que la fase de ejercitación debe estar organizada en base a lo que los aprendientes pueden y deben ejercitar en un momento determinado. Ellos sostienen que debe existir una secuenciación en la fase de ejercitación, que los guíe hasta la utilización libre y creativa de la L2. De esta manera, el alumno no se verá sobreexigido por el material.

Es por esto que al comienzo los ejercicios son *reproductivos*, es decir, se da al aprendiente un modelo a imitar, el cual contiene las estructuras lingüísticas a asimilar. Estos ejercicios son más sencillos y “fáciles”, porque sólo se presenta al aprendiente una dificultad a resolver (por ejemplo: seleccionar la respuesta correcta entre varias, señalar una oración como correcta o falsa, completar espacios en un texto o en una oración, etc.).

El objetivo de los mismos es el correcto aprendizaje y la automatización de la nueva forma lingüística mediante operaciones como la repetición, el completar, transformar, etc.

Si bien los ejercicios *reproductivos/cerrados/controlados* se orientan preponderantemente a la forma lingüística, la mayoría de los autores consultados señalan que, aún los ejercicios del inicio de la fase de práctica no deben ser realizados en oraciones aisladas, sino en contextos, en una situación determinada que los acerque, aunque sea en un paso a la situación real de comunicación (Storch, 1999: 203).

Estos ejercicios son totalmente *controlados*: al alumno se le indica lo que debe hacer (sin opción para él).

Otra característica, relacionada a la manipulación realizada por el docente o por el manual de aprendizaje, es que los ejercicios pueden ser *cerrados*, debido a que en ellos sólo es posible una solución, el alumno no crea, no formula libremente la respuesta, sólo debe ser reconocida, marcada o completada por él.

Los formatos de ejercicios más frecuentes, que se ajustan a estas características son: ejercicios de opciones múltiples, de reformulación, de completamiento, verdadero o falso, ejercicios de fonética en laboratorio, dictados, juegos (crucigramas, “ahorcado”).¹

EJERCICIOS PARCIALMENTE REPRODUCTIVOS/ GUIADOS/ PARCIALMENTE ABIERTOS

Si bien el aprendiente en esta instancia también se desenvuelve en situaciones simuladas, este tipo de ejercicios le permite aplicar de manera más productiva los recursos idiomáticos que tiene a su disposición. Los ejercicios de esta fase tienen un menor grado de manipulación, dejan margen para que el aprendiente tenga la posibilidad de elegir (dentro de un contexto limitado), o bien, de transferir a situaciones más cotidianas. (Neuner, Krüger y Grewer 1981: 97).

Storch (1999: 206) sostiene que la inclusión de este tipo de ejercicios en los manuales de aprendizaje de lenguas extranjeras es muy importante, porque le permiten al aprendiente expresar sus ideas y opiniones de manera auténtica, lo cual es un avance hacia la comunicación libre.²

¹ Ver Rösler (2003); Storch (1999: 86).

² Ver Häusermann y Piepho (1996: 149).

Ejemplos de ejercicios parcialmente reproductivos son: de reformulación, sustitución, completamiento, de reconstrucción de un texto (en base a diagramas de flujo, modelos, textos paralelos, recursos comunicativos, palabras clave), preguntas orientadas o guiadas, etc.

TAREAS PRODUCTIVAS/ LIBRES Y ABIERTAS

Tal como afirman Neuner, Krüger y Grewer (1981: 128), luego de la resolución de ejercicios más o menos manipulados, el aprendiente debería estar en condiciones de aplicar, de manera libre, el saber conceptual, el comportamiento social y el saber lingüístico que adquirió hasta el momento. Este es el objetivo principal de las "tareas *productivas*".

Éstas además están orientadas al significado del mensaje, no así a su forma y se concentran en el contenido y en la expresión de pensamientos.

En la segunda clasificación "*libres*", se tiene en cuenta en qué medida la reacción del aprendiente se ve influenciada por los elementos dados (indicaciones, consignas, ayudas para la comprensión en lengua materna o en el idioma extranjero, etc.) (Segermann 1992: 43).

Según Storch (1999: 205), las tareas no pueden ser totalmente libres ya que éstas siempre se caracterizan por tener un cierto grado de manipulación. La mayoría de las veces, la tarea "*libre*" está limitada a la simulación en clases, sin embargo es la que mejor se adapta a la transferencia fuera del contexto áulico.

Características de las tareas *productivas*:

- se basan en la variación y en la transferencia a nuevos contextos.
- el aprendiente produce, crea (\neq repite, reproduce)
- son abiertas, es decir, existe más de una respuesta correcta posible (\neq sólo una respuesta correcta)
- son complejas: varias dificultades a resolver (\neq sólo una dificultad)
- se centran en la comunicación y en el contenido (\neq forma)

Algunos ejemplos de este tipo de tareas son aquellos en los que los aprendientes deben: discutir, responder, continuar, describir, comparar, negociar, etc.

Las tareas productivas y libres se encuentran enmarcadas en la fase de aplicación donde se parte de una situación máxima (por ejemplo diálogo de compras) en la cual todas las estructuras aprendidas en la unidad se aplican (parcialmente) juntas. Tal como afirma Zimmermann (1998: 98), es en este momento donde la atención del aprendiente se debe concentrar en el contenido de aquello que quiere expresar.

CONCLUSIÓN

De las dos clasificaciones descritas podemos inferir que (más allá de la terminología utilizada), en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera hay una graduación que abarca desde el primer contacto con los elementos lingüísticos a internalizar hasta su aplicación libre en una situación comunicativa. Esta secuenciación brinda al aprendiente seguridad. El mismo, al comienzo de la fase de ejercitación, dirige su atención a los aspectos formales de los elementos lingüísticos, mientras que la misma puede centrarse en el contenido del mensaje, cuando la fase de ejercitación está más avanzada. En este sentido, Raabe (2003: 285) propone los siguientes principios generales:

- de lo más fácil a lo más difícil,
- de lo más sencillo a lo más complejo,
- de lo cerrado a lo abierto,
- de lo menos comunicativo a lo más comunicativo.

Esto no significa que al principio los ejercicios deban ser abstractos o descontextualizados, los autores consultados señalan la conveniencia de que los mismos incluyan componentes que se utilizan en la comunicación real, de esta forma los elementos lingüísticos serán más fácilmente almacenados en la memoria a largo plazo y estarán disponibles para su utilización en la situación comunicativa.

BIBLIOGRAFÍA

- BIMMEL, P., B. KAST y G. NEUNER, 2003, *Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkktionen*, Berlín u.a., Langenscheidt (Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache und Germanistik, FSE 10).
- HÄUSERMANN, U. y H. E. PIEPHO, 1996, *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*, Munich, Iudicium.
- JENFU, N., 1994, "Aufgabe und/oder Übung", *Fremdsprache Deutsch*, 10, pp.14-17.
- NEUNER G., M. KRÜGER y U. GREWER, 1981, *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, Berlín, Langenscheidt.
- RAABE, H., 2003, "Grammatikübungen", en K. R. BAUSCH, H. CHRIST y H. J. KRUMM (org.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4º ed., Tübingen y Basel, Francke (UTB), pp. 283-287.
- RÖSLER, D., 2003, *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*, en <http://www.uni-giessen.de/daf/digitalemedien/gramm.pdf> [consulta 25-012007].
- SEGERMANN, K., 1992, *Typologie des fremdsprachlichen Übens*, Bochum, Brockmeyer.
- STORCH, G., 1999, *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*, Munich, W. Fink.
- Wissner-Kurzawa, E., 1995, "Grammatikübungen", en K. R. BAUSCH, H. CHRIST y H. J. KRUMM (org.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 3º ed., Tübingen y Basel: Francke (UTB).
- ZIMMERMANN, G., 1988, "Lernphasenmodell für den fremdsprachlichen Grammatikunterricht" en Johannes DAHL y Brigitte WEIS (org.), *Grammatik im Unterricht*, Munich, Gl.

LA INTERFERENCIA DEL FUTURO DEL SUBJUNTIVO DEL PORTUGUÉS EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO L2

Santo Gabriel Vaccaro

santogabrielvaccaro@gmail.com

Alumno de Lingüística, Prof. Leonor S. Cabral
Letras Língua Espanhola e Literaturas, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC
Brasil

Cuando en la enseñanza de español como segunda lengua en el nivel intermedio del curso extracurricular de la Universidad Federal de Santa Catarina se realizan dinámicas que engloban la utilización de los presentes del subjuntivo (PSE) y del indicativo (PIE) se observa que los alumnos brasileños, para completar las tareas, utilizan instintivamente el futuro del subjuntivo del portugués (FSP).

Obsérvense los ejemplos extraídos de una dinámica realizada con fecha 07-12-2006.



Figura 1
Gaturro. (*La Nación Revista*, N° 1901, 11 de diciembre de 2005, p.240)



Figura 2
Gaturro (*La Nación Revista* N° 1829, 25 de julio de 2004, p.81)

Nótese que en ambas figuras se substituyó el PIE (Te la daré si *consigo* alcanzarla) y el PSE (Cuando yo *apriete* este botón) por lo que, en una primera impresión, serían infinitivos: *conseguir* y *apretar*, pero que en realidad corresponden al FSP.

Lo primero que debe pensarse para entender esta substitución es cuáles estructuras el alumno utiliza en la lengua materna en situaciones similares, o sea, cuando usa las conjunciones *se* y *cuando* evocando una eventualidad hipotética futura o un suceso próximo respectivamente.

Así se observa que el estudiante, en su propia lengua y para los casos arriba mencionados, utiliza el FSP y que tanto *conseguir* como *apretar* son opciones motivadas en la utilización diaria de aquel tiempo en su medio lingüístico natural traídas a la clase de español.

Para entender mejor el caso de la figura 1 debe *desambiguarse* el término *conseguir* (homófono y homógrafo en dos tiempos verbales del portugués) pues puede originar confusiones al momento de definirlo. *Conseguir* puede indicar tanto un FSP como un infinitivo flexionado o personal (IPP) - Figura inexistente en español-. En el caso que nos ocupa se debe mencionar que un IPP no podría ser introducido por una conjunción subordinante condicional *se/si*, como aparece en la figura 1 (el único conectivo que puede introducir el infinitivo personal en portugués es la preposición)¹ y por lo tanto, se trata de un FSP (denotando un futuro hipotético o una eventualidad futura).

Véanse, con el objeto de clarificar este empleo del FSP en portugués, los siguientes ejemplos retirados de los comentarios de la filósofa brasileña Marilena Chaui en su libro *Brasil. Mito fundador e sociedade autoritária*.

Um outro efeito pode ser observado se reunimos a sacração da história e a sacração do governante. (Chaui, 2000)

[...] *só consegue realizar sua ação se também fizer² parte do todo social* [...]. (Chaui, 2000)

Debido a la desaparición del futuro del subjuntivo en el español, las dos oraciones, en las dinámicas que piden utilización del PIE y PSE, deben traducirse utilizándose el PIE para sustituir los términos *reunimos* y *fizer*. De esta forma las frases quedan de la siguiente manera:

Otro efecto puede ser observado si *reunimos* la sacralización de la historia y la sacralización del gobernante.

[...] sólo consigue realizar su acción si también *hace* parte del todo social [...].

Por lo visto hasta aquí, y con relación a las frases *supra* aludidas, podrían entenderse los motivos que conllevan a un alumno brasileño de español a escribir, por ejemplo, "Otro efecto puede ser observado si *reunimos* la sacralización de la historia y la sacralización del gobernante".

¹ Ejemplo: "Para conseguir alcanzá-la, você deve esforzar-se" (Para conseguir alcanzarla, debes esforzarte).

² Este caso, a diferencia de los anteriores, no posee ambigüedad, pues el infinito personal es "fazer" y no "fizer" como es presentado en la sentencia. La ambigüedad entre FSP e IPP sólo ocurre en los verbos regulares.

Como puede observarse en los dos ejemplos presentados, el portugués utiliza un FSP y el español un PIE en los casos en que se quiere dar una idea de subordinación condicional hipotética o futura introducida por una conjunción subordinante condicional (*se* en portugués o *si* en español).

Al respecto y para facilitar el entendimiento del estudiante brasileño se propone presentar al alumno de español en Brasil el siguiente cuadro comparativo (Verbo *amar*):

FSP					PIE				
P	R	VT	SMTA	SPN	P	R	VT	SMTA	SPN
Eu	am	-a	-r	∅	Yo	am	∅	∅	-o
Tu	am	-a	-re	-s	Tú	am	-a	∅	-s
Ele	am	-a	-r	∅	Él	am	-a	∅	∅
Nós	am	-a	-r	-mos	Nosotros	am	-a	∅	-mos
Vos	am	-a	-r	-des	Vosotros	am	-a	∅	-is
Eles	am	-a	-re	-m	Ellos	am	-a	∅	-n

Ya en la figura 2 el FSP se encuentra en lugar del PSE. De esta forma *apriete* es sustituido por *apretar* y los motivos de tal alteración son parecidos a los explicados en el caso de la figura 1.

Aquí también *apretar* es una producción verbal relativa al FSP, y esto se observa luego de desambiguar el término (homófono y homógrafo en los dos tiempos verbales: FSP e IPP) y concluir que no se trata de un IPP, pues este no puede ser introducido por una conjunción subordinante temporal, en este caso, *cuando*.

Así se nota que en las oraciones que dan idea de subordinación temporal (en este caso introducida por la conjunción temporal *cuando*) en las cuales el portugués utiliza FSP, el español utiliza PSE. Es interesante observar que mientras en el contexto portugués, en el FSP, se observa un matiz de posibilidad a ser cumplida en relación a un hecho del futuro (Cuando yo *apretar* este botón, conseguiré subir), en español la estructura *cuando* + PSE está revelando una especie de valor de anticipación (Cuando yo *apriete* este botón, conseguiré subir).

Veamos en relación con la segunda figura dos oraciones retiradas del libro *O diário de um mago* de Paulo Coelho que utilizan FSP para intentar vincularlas al PSE:

[...] *aonde estiver teu tesouro, ali estará teu coração.* (Coelho, s/a: 45)

Quando você não agüentar mais, dê um grito e abra os olhos. (Coelho, *sla*: 33)

En estos casos las oraciones utilizan un PSE para sustituir los términos *estiver* y *agüentar* y pueden traducirse de la siguiente manera.

[...] adonde esté tu tesoro, allí estará tu corazón.

Cuando tú no **aguantes** más, da un grito y abre los ojos.

Lo observado explica, nuevamente, las causas que llevan al estudiante brasileño de español a la producción de una frases como: “Cuando tú no **aguantar** más, da un grito y abre los ojos”.

Así, y con el objetivo de facilitar las dinámicas planteadas en el aula, se propone presentar al alumno brasileño de español este otro cuadro comparativo para representar la relación existente entre el FSP y el PSE en ambas lenguas (verbo *amar*):

FSP					PSE				
P	R	VT	SMTA	SPN	P	R	VT	SMTA	SPN
Eu	am	-a	-r	∅	Yo	am	∅	-e	∅
Tu	am	-a	-re	-s	Tú	am	∅	-e	-s
Ele	am	-a	-r	∅	Él	am	∅	-e	∅
Nós	am	-a	-r	-mos	Nosotros	am	∅	-e	-mos
Vos	am	-a	-r	-des	Vosotros	am	∅	-e	-is
Eles	am	-a	-re	-m	Ellos	am	∅	-e	-n

Para concluir, y con relación a los dos ejemplos planteados en este trabajo, se puede afirmar que se presentan, básicamente, ante los alumnos brasileños que estudian español, dos inconvenientes al momento de adquirir esta segunda lengua.

El primero, de orden general, es una dificultad que aparece asiduamente en el aprendizaje de una segunda lengua: la proximidad del español y el portugués, motivo que solapa la existencia de divergencias estructurales y hace aparecer una tendencia acentuada a la aplicación de estructuras de la lengua materna partiendo de la hipótesis de que lo que funciona en una lengua funciona en la otra. Es justamente aquí que el profesor tiene que estar atento a los puntos neurálgicos de disidencia que existen en dichas lenguas, y hacer hincapié en la clarificación de los aspectos que puedan resultar confusos.

El segundo punto, de orden específico, obedece a circunstancias que se encuentran en cada una de las lenguas de mención y que se relacionan al uso del FSP vinculado a la utilización del PSE y del PIE. Así se han podido observar las relaciones existentes entre el FSP y el PIE en los casos en que se quiere dar una idea de subordinación condicional hipotética o futura introducida por la conjunción *se/si* y las vinculaciones entre el FSP y el PSE cuando las oraciones evocan subordinación temporal introducida por la conjunción *quando/cuando*.

BIBLIOGRAFÍA

- CHAUÍ, Marilena, 2000, *Brasil. Mito fundador e sociedade autoritária*, São Paulo, Fundação Perseu Abramo.
- COELHO, Paulo, *sla*, *O diário de um mago*, San Pablo, Gold.

LA VARIEDAD RIOPLATENSE EN LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS INFANTILES Y JUVENILES

Gabriela Villalba

IESLV Juan Ramón Fernández
Universidad de Buenos Aires
Argentina
gavil77@yahoo.com.ar

El uso de la variedad rioplatense en literatura es un terreno ampliamente transitado por los escritores argentinos. Sin embargo, la literatura extranjera traducida en Argentina permanece en el campo del “español neutro” y relega la variedad que se impone en el país como estándar a manifestaciones culturales y literarias al margen del canon literario, tales como las ediciones independientes, la prensa escrita y la adaptación de piezas teatrales y guiones para televisión. En el marco de una investigación que intenta echar luz sobre las razones que hacen de los textos infanto-juveniles traducidos en Argentina un terreno posible para la presencia de la variedad,¹ intentaremos, en este trabajo, determinar cuál es la variedad que aparece en nuestro corpus, preguntándonos a qué responde su uso en el contexto específico de la traducción de literatura juvenil.

EL ESPAÑOL RIOPLATENSE Y EL “NEUTRO”

A partir del estudio de Berta Vidal de Battini (1964) y los ajustes que aportaron Acuña (1997) y Fontanella de Weinberg (1992), podemos definir sintéticamente el “español rioplatense” o “español bonaerense”, como la variedad hablada en la ciudad y la provincia de Buenos Aires, con una fuerte influencia –gracias a la centralidad económico-cultural de la capital y a su hegemonía en los medios masivos de comunicación– sobre el resto de las hablas del país, lo cual la convierte en la variedad estándar del conjunto del país. Se diferencia de las demás variedades regionales en algunos rasgos fonéticos (entonación de influencia italiana, palatal acanalada, vibrante múltiple), la pérdida de pretérito perfecto y el sistema de clíticos con diferenciación de acusativo y dativo. Se trata por otro lado de los rasgos que generalmente son identificados como “argentino” en el extranjero (Acuña 1997: 42-43).

Por su parte, el rasgo más característico del habla de los argentinos –el voeseo– se extiende a lo largo de todo el país y se define como el uso del pronom-

¹ El presente trabajo es fruto de mi proyecto de investigación “La variedad rioplatense en la traducción de textos infantiles y juveniles”, que se enmarca en el proyecto grupal “Escenas de la Traducción en Argentina”, dirigido por la Dra. Patricia Willson en el IESLV Juan Ramón Fernández y subsidiado por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

bre *vos* y/o sus formas verbales para la segunda persona del singular. Posee un paradigma verbal mixto que toma formas del *vosotros* y del *tú*. El uso del voseo presenta variantes regionales y diversas oscilaciones con el uso del *tú*, tanto dentro de la Argentina como en otros países voseantes. El español de la Argentina posee además determinadas particularidades léxicas, producto de las múltiples influencias lingüísticas por las que atravesó (hispana, indígena, africana, europea), que lo diferencian del resto del mundo hispanohablante.

Por su parte, el español neutro no es una variedad hablada, sino artificial, utilizada en productos culturales tendientes a la exportación, que evita los regionalismos de los países hispanohablantes y se rige principalmente por la norma madrileña. En Argentina, la traducción de subtítulos y el doblaje se realiza exclusivamente en esta variedad desde la regulación de la ley 23.316, llamada de "Doblaje en idioma castellano neutro", que obliga a su utilización, aunque no especifica sus características (sólo se señala que el doblaje "deberá ser realizado en idioma castellano neutro, según su uso corriente en nuestro país, pero comprensible para todo el público de la América hispano hablante"). Por el contrario, dentro del campo editorial, que es el que nos interesa, el uso del neutro no resulta de la aplicación de una política estatal, sino que deriva de políticas editoriales determinadas por la práctica habitual y las leyes del mercado. En ambos casos, las características del español neutro no están normadas, sino que se establecen a través del sentido común de editores, traductores, subtituladores, correctores, distribuidoras, etc.

EL ESPAÑOL DE LA ALDEA

Tomamos como corpus de análisis la colección "Aldea Literaria" de la editorial Cántaro, una editorial hasta hace poco de capital nacional, dedicada mayormente a la publicación de literatura para el público escolar. La propuesta de la colección consiste en editar literatura contemporánea universal para jóvenes. Se seleccionan obras que temática, lingüística y estéticamente respondan a los intereses y preocupaciones de los adolescentes. Se busca además que las obras lleguen a los jóvenes desde un lenguaje ameno, que la lectura sea placentera y fluida, no sólo desde el original sino también desde la traducción. Hasta el momento, se trata exclusivamente de obras traducidas (quince novelas traducidas del alemán, el francés y el inglés), entre las cuales hallamos algunos textos -no todos- marcados por el dialecto rioplatense.

A primera vista, y especialmente por el uso de los pronombres de 2º persona del singular, podría decirse que algunas de las obras están traducidas en dialecto rioplatense y otras en español "neutro". Un análisis más detallado nos dirá si esto es así. Las obras "neutras" están escritas en *tú* y despliegan diversos recursos para evitar que se "sientan" muy argentinas. Las que podemos caracterizar como "traducidas en rioplatense" también evitan "sentirse" muy argentinas, pero utilizan claramente el voseo y numerosos vocablos y expresiones riopla-

tenses. Observamos, en ambos tipos de traducciones, una oscilación entre los usos neutros y los rioplatenses. Recortemos, a modo de ejemplo, un fragmento de uno de los textos voseantes:

Como mucho subirán [a la plataforma de salto de la pileta] unas diez **chicas** por día. Yo creo que no les gusta el agua y que tienen miedo de perder el **biquini** si se tiran. Para tirarse debe ser mucho mejor usar **mallá** enteriza. [*Lluvia de estrellas*, p. 10, el subrayado es nuestro]

Encontramos aquí, en unas pocas líneas, tres marcas léxicas oscilando entre dos usos, una de uso neutro y dos de rioplatense:

- *chico/a* es una de las palabras frecuentemente “no recomendadas” por las editoriales;
- *biquini* está registrado por el DRAE como sustantivo masculino; aunque los jóvenes argentinos no dicen “el biquini”, sino “la biquini”, la traductora se ve forzada por el hábito traductológico a seguir la norma;
- *mallá* se registra como propio de Argentina, Bolivia y Uruguay.

La misma oscilación léxica puede hallarse en los textos netamente volcados al neutro. La pauta del director de la colección es, en todos los casos –según su propio comentario y el de las traductoras–, *traducir lo más neutro posible*, a fin de no cerrar las puertas a la exportación, utilizando *tú* para la segunda persona del singular y *usted/ustedes* para el trato de cortesía y la segunda persona del plural. Al mismo tiempo, se pide que se atienda al lenguaje del público lector juvenil y local, con lo cual se aceptan algunos argentinismos, pero siempre trata de evitarse el voseo. Sin embargo, señala el editor, “llega un punto en el cual hay un diálogo entre un padre y un hijo y es imposible usar el *tú*, para nosotros no es concebible”². La pauta, entonces, tampoco se sostiene: al utilizar una sola vez el voseo, deja de ser una traducción “neutra” y se vuelve extraña –si se adhiere a la concepción editorial de lo que resulta incomprensible para el lector extranjero– al resto de los países de habla hispana.

El mercado editorial se esfuerza por proteger al lector hispanoamericano del voseo mientras que descuida la identidad lingüística del lector argentino. En nuestro país se acostumbra leer en *tú* y se ha convertido en una práctica tan naturalizada que el español neutro se asemeja cada vez más a una variedad “literaria” y el *tú* aparece, en la representación del lector, como más propio a la literatura que el *vos*. Esto dentro del marco de la desvalorizada representación que los hablantes argentinos muestran tener sobre su idioma, que deriva en inseguridad lingüística frente a la norma (Acuña, 1997: 44; Acuña y Moure, 1999: 1513-

² Según comunicación personal del director de la colección, Guillermo Höhn.

1514), y que, en el caso en análisis y sumada a los factores antes mencionados, conduce a la inseguridad frente a la elección de la variedad de traducción.

Para responder a la inquietud inicial (¿cuál es la variedad predominante en las traducciones seleccionadas?), podemos afirmar que en estos textos no nos encontramos frente a una variedad específica sino frente a la oscilación entre el español “neutro” (regido por la norma) y el “rioplatense” (regido por el uso argentino), que, como señalamos en un estudio anterior (Villalba, 2006), puede verse reflejada en el pautado editorial (oral o escrito). Nos permitiremos concluir con la hipótesis de que esta tensión es el resultado de la lucha entre –al menos– tres factores: 1) las demandas de un mercado para el que se hace imprescindible exportar; 2) las exigencias del género “literatura juvenil”, que requiere un lenguaje cercano al público adolescente; y 3) las normas que rigen la práctica del traductor (Toury, 1978/2000), dividido a la vez entre estos dos requerimientos.

Para proseguir con el estudio de esta hipótesis, consideramos pertinente el abordaje desde los estudios de traducción –específicamente desde el campo de la sociología de la traducción (Heilbron, 1999) y retomando algunos elementos de la teoría del polisistema (Toury, 1978/2000; Even-Zohar, 1978/2000; Bein, 2003)–, con el objetivo de observar la influencia de aspectos tales como el mercado editorial, el género y la variedad lingüística en la práctica y la formación de los traductores.

CORPUS

Se tomó como corpus la colección Aldea Literaria en su conjunto. El fragmento citado más arriba pertenece a Martina Wildner, 2004, *Lluvia de estrellas*, trad. Alejandra Obermeier, Buenos Aires, Cántaro.

BIBLIOGRAFÍA

- ACUÑA, Leonor y José Luis MOURE, 1999, “Los hablantes de Buenos Aires opinan sobre su lengua”, *El hispanismo al final del milenio*, vol. III, Córdoba, Comunicarte, pp. 1513-1523.
- ACUÑA, Leonor, 1997, “El español de la Argentina o los argentinos y el español”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 12, abril, pp. 39-46.
- VIDAL DE BATTINI, Berta E., 1964, *El español de la Argentina*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.
- BEIN, Roberto, 2003, “La teoría del polisistema, hoy: elementos vigentes y aspectos a revisar”, en *Actas del III Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación*, vol. II, Buenos Aires, pp. 347-355.
- DONNI de MIRANDE, Nélica, 1992, “El español en el Litoral”, en M. Beatriz FONTANELLA DE WEINBERG (coord.), 2004, *El español de la Argentina y sus variedades regionales*, Bahía Blanca, Proyecto cultural Weinberg/Fontanella, pp. 75-120.
- EVEN-ZOHAR, Itamar, 1979, “Polysystem Theory”, *Poetics Today*, 1, 1-2, pp. 287-310.
- EVEN-ZOHAR, Itamar, 1990, “Polysystem Studies”, *Poetics Today*, 11, 1.

- FONTANELLA DE WEINBERG, M. Beatriz, 1992, *El español de América*, Madrid, Mapfre.
- FONTANELLA DE WEINBERG, M. Beatriz (coord.), 2004, *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. Bahía Blanca, Proyecto cultural Weinberg/Fontanella.
- GENTZLER, Edwin, 1993, "Polysystem and Translation Studies", en *Contemporary Translation Theories*, Londres, Nueva York, Routledge.
- HEILBRON, Johan, 1999, "Towards a Sociology of Translation. Book Translations as a Cultural World-System", *European Journal of Social Theory*, 2 (4), pp. 429-444.
- HOLMES, James, 2000, "Nombre y naturaleza de los estudios de traducción", en Lawrence VENUTI (ed.), *The Translation Studies Reader*, selec. y trad. P. Willson, Londres, Routledge.
- LÓPEZ GARCÍA, María, 2006, "La variedad geográfica del español en el género 'Manual escolar'". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, xxvii, 6, marzo, Asociación Internacional de Lectura.
- TOURY, Gideon, 1978/2000, "The nature and role of norms in literary translation", en L. Venuti (ed.), 2000, *The Translation Studies Reader*, Londres, Routledge, pp. 198-211.
- VILLALBA, Gabriela, 2006, "La tensión entre el español neutro y el rioplatense en las pautas de traducción", en *Actas de las I Jornadas Hispanoamericanas de Traducción Literaria*, Centro Virtual del Instituto Cervantes (en prensa).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2001, *Diccionario de la lengua española*, 22º ed. en <http://www.rae.es/> [visita 03- 2007].

CLASIFICACIÓN DE ACTIVIDADES DE PRÁCTICA SEGÚN SU ORIENTACIÓN: A LA FORMA, AL SIGNIFICADO O AL USO

Elba Villanueva de Debat

Universidad Nacional de Córdoba
Argentina
elbadebat@fl.unc.edu.ar

Valeria Wilke

Universidad Nacional de Córdoba
Argentina
valewilke@yahoo.com.ar

1. INTRODUCCIÓN

En el marco del Proyecto de Investigación “Desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera y su relación con las actividades de aprendizaje” nos hemos propuesto realizar una tipología de actividades de práctica, ya que la clasificación de ejercicios varía mucho de un autor a otro y en trabajos en diferentes idiomas en cuanto a la terminología empleada y al aspecto focalizado para realizar la clasificación. El objetivo de esta ponencia es presentar parte de esta clasificación de las actividades de práctica *según su orientación a la forma, al significado o al uso de las estructuras*, aspectos que hacen referencia respectivamente a los niveles *morfosintáctico*, *semántico* y *pragmático* de la lengua. Para ello, se han tenido en cuenta los siguientes autores: Larsen-Freeman (2001 y 2003), Bimmel, Kast y Neuner (2003), Zimmermann (1998) y Storch (1999).

2. FORMA, SIGNIFICADO Y USO

En primer lugar, es importante diferenciar entre las tres dimensiones de los subsistemas lingüísticos, a saber, *forma*, *significado* y *uso*. La *forma* consiste en las unidades visibles y audibles (sonidos, grafemas, morfemas, estructuras sintácticas). El *significado* (la semántica) es, básicamente, la denotación y finalmente el *uso* está relacionado con la pragmática, es decir, no con el significado codificado en el lenguaje sino lo que se quiere o intenta significar con él. En ésta última se incluyen las funciones sociales y los patrones discursivos que contribuyen a la cohesión de los textos. Muchos lingüistas hacen una distinción sólo entre *significado* y *forma*, pero Larsen-Freeman (2003) considera que los aprendientes deben no sólo adquirir las conexiones entre forma y significado, sino también aprender cuando se usan las mismas.

En su visión, estas tres dimensiones del lenguaje se adquieren en forma diferente y por lo tanto deben ser enseñadas y practicadas en forma diferente, es decir que las prácticas pedagógicas deben ser diferenciadas para cada una de las tres dimensiones. En otras palabras, se deben usar distintos tipos de ejercicios orientados a la forma, el significado o al uso.

3. LOS EJERCICIOS ORIENTADOS A LA FORMA DE LAS ESTRUCTURAS

En los ejercicios orientados a la forma los alumnos deben concentrarse ante todo en la corrección gramatical. Bimmel, Kast y Neuner (2003) ubican estos ejercicios al comienzo de la fase de práctica, ya que consideran que en ella el alumno no puede concentrarse en dos aspectos simultáneamente: o dirige su atención a la corrección de las formas lingüísticas o al contenido comunicativo. A esto se debe que al comienzo de la fase de ejercitación, por lo general, se den actividades que requieran que los aprendientes se concentren en la forma lingüística correcta. Recién más adelante, el acento se traslada al significado de las expresiones.

Los autores anteriormente citados y también Zimmermann (1988) y Larsen-Freeman (2003) remarcan sin embargo que el uso de la estructura jamás debe ser mecánico, al punto tal que carezca de significado. La actividad de práctica propuesta debe favorecer la repetición frecuente de la forma de manera significativa. Si en la fase de ejercitación los alumnos realizan ejercicios de orientación meramente formal, por ejemplo ejercicios estructurales, existe el peligro de la fijación al sistema, es decir, que el alumno pueda reproducir la estructura ejercitada en la situación de clase, pero no en otras situaciones fuera del aula. Aunque los ejercicios estén orientados a la forma, es conveniente que no sean meramente mecánicos, exijan un comportamiento productivo y creativo y requieran decisiones cognitivas por parte de los aprendientes. Storch (1999) destaca que actualmente los ejercicios orientados solamente a la forma pierden cada vez más importancia, ya que las actividades de práctica en los manuales de enseñanza están insertadas en un contexto, es decir que tienen una relación temática o situacional y están orientados a la habilidad que se quiere practicar.

También Larsen-Freeman (2001) resalta la importancia de la contextualización de los ejercicios. La autora cita estudios que han demostrado que cuando los aprendientes enfocan su atención en la forma durante interacciones comunicativas, las clases son más efectivas que en el caso de aquellos que nunca lo hacen o sólo lo hacen en lecciones de gramática descontextualizadas. Un aspecto fundamental a tener en cuenta es que uno de los objetivos de la clase de lengua extranjera consiste en lograr la procedimentalización del conocimiento declarativo. Para alcanzar este objetivo, en opinión de la autora, es necesario practicar de tal manera que los alumnos usen el elemento a ejercitar en la lengua meta en forma significativa mientras mantienen el conocimiento declarativo en la memoria a corto plazo (DeKeyser 1998). Larsen-Freeman destaca que este aspecto

es importante por varias razones: Los ejercicios estructurales mecánicos asociados con enfoques conductistas no involucran la expresión de significados a través del lenguaje. Esto trae como consecuencia el llamado “conocimiento inerte” (Whitehead 1929, citado en Larsen-Freeman 2001), es decir conocimiento que los aprendientes no pueden usar espontáneamente ni transferir del contexto del aula al mundo exterior, sino sólo pueden usarlo cuando se les pide específicamente que lo hagan. Por lo tanto las reglas y formas gramaticales adquiridas en ejercicios estructurales sin significado y aislados son más difíciles de usar en contextos de interacción comunicativa (Segalowitz y Gatbonton 1994, citado en Larsen-Freeman 2001).

Las actividades centradas en la *forma* gramatical, deben proveer oportunidades para que la misma sea usada de manera frecuente. La importancia de la frecuencia tiene apoyo desde diferentes posiciones teóricas, a saber (Donato, 2000, Talyzina, 1981, citados en Larsen- Freeman, 2003):

- *Conductista*: la repetición permite la creación de hábitos verbales y los refuerza.
- *Cognitiva*: el contacto frecuente con la estructura hace que el alumno pueda descubrir la regla que luego contribuirá a que la misma pueda ser aplicada de forma automática.
- *Conectivista*: la repetición refuerza las conexiones que se dan a nivel neuronal.
- *Sociocultural*: la repetición ayuda a que se conjuguen los objetivos internos del alumno con el objetivo externo de la actividad.

4. LAS ACTIVIDADES DE PRÁCTICA ORIENTADAS AL SIGNIFICADO

Bimmel, Kast y Neuner (2003) explican que en los ejercicios orientados al significado se enfatiza la expresión del contenido de un mensaje. Estos ejercicios se trabajan al final de la fase de práctica, dado que al comienzo de la misma, los alumnos no pueden concentrarse al mismo tiempo en la forma y en el significado de sus expresiones porque la capacidad de su memoria corta no alcanza para ello.

Para la práctica orientada al significado, Larsen-Freeman (2001) propone un tipo de ejercitación diferente, ya que el significado requiere el llamado “aprendizaje asociativo” (N. Ellis 1998, citado en Larsen-Freeman 2001), en el cual el aprendiente asocia la *forma* con el *significado*. Larsen-Freeman sugiere como una actividad apropiada para crear esta asociación entre forma y significado el uso de TPR (Respuesta Física Total), método creado por Asher en el que se combina lenguaje y movimiento físico.

En este caso la repetición no es tan necesaria como en el de la dimensión de la forma. Debido a las restricciones de la memoria es prudente restringir el nú-

mero de nuevos elementos a practicar en una vez. También es recomendable el uso de apoyo visual (fotos y dibujos), objetos y acciones.

5. EJERCICIOS ORIENTADOS AL USO

De los autores mencionados en el presente trabajo, solamente Larsen-Freeman (2001 y 2003) y Storch (1999) hacen referencia a los ejercicios orientados al uso de las estructuras. Storch (1999) habla de “función” de los elementos lingüísticos.

Larsen-Freeman (2001) afirma que en el caso de las actividades centradas en el *uso*, no es necesaria la repetición ni la asociación entre forma/significado. El objetivo es que los alumnos aprendan a hacer la elección apropiada al contexto dado. Para ello, los estudiantes pueden ser confrontados con una situación para la que tienen que elegir la forma más apropiada de acuerdo al contexto. Luego deben recibir *feedback* sobre la elección hecha. Una actividad ideal para trabajar la dimensión del uso, es el juego de roles, ya que al alterar las variables de interlocutores, contexto, etc., se afectarán las decisiones de elección de la forma.

6. CONCLUSIONES

Una importante responsabilidad del profesor es la de seleccionar lo que se va a presentar y practicar. Larsen-Freeman (2003) propone realizar esta selección basada en lo que ella denomina el “principio del desafío”, el cual sostiene que generalmente una de las tres dimensiones les presenta, a largo plazo, un mayor desafío a los aprendientes de lenguas. Todas las dimensiones, es decir, la forma, el significado y el uso, están presentes simultáneamente y es prácticamente imposible separar el significado del uso, sin embargo, para propósitos pedagógicos es posible enfocar la atención del alumno en una de las tres dimensiones.

Debe remarcarse que la práctica gramatical, que tiene como objetivo facilitar la adquisición de ciertos patrones y estructuras gramaticales haciendo que el alumno se concentre en ellas de manera sistemática, debe basarse en dos criterios fundamentales: Las formas gramaticales a practicar deberían:

- a) insertarse en un contexto en el que las mismas tengan significado para que la práctica no se convierta en una repetición mecánica que carezca de sentido, y
- b) estar focalizadas es decir orientadas a una de las tres dimensiones de la gramática: la *forma*, el *significado* o el *uso*, dependiendo principalmente del mayor desafío que el elemento gramatical presente.

BIBLIOGRAFÍA

- BIMMEL, P., B. KAST y G. NEUNER, 2003, *Deutschunterricht planen* (FSE 18), Berlín, Langenscheidt.
- LARSEN-FREEMAN, D., 2001, "Teaching Grammar", en *Teaching English as Second or Foreign Language*, 3º ed., Boston, Heinle & Heinle.
- LARSEN-FREEMAN, D., 2003, *Teaching Language: From Grammar to Grammaticing*, Canada, Heinle.
- ZIMMERMANN, G., 1988, "Lernphasenmodell für den fremdsprachlichen Grammatikunterricht", en J. DAHL y B. WEIS (ed.), *Grammatik im Unterricht*, Munich, Goethe-Institut, pp. 160-175.
- STORCH, G., 1999, *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*, Munich, Fink.



I CONGRESO
FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN
EN LENGUAS EXTRANJERAS
Y TRADUCCIÓN

> Síntesis de pósteres

PROYECTO *INCLUIR*: LO LÚDICO COMO HERRAMIENTA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA

Patrícia Cella Azzolini

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC
Brasil
pati.azzolini@gmail.com

Roberto Webber Anflor

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC
Brasil
betowebber@gmail.com

Síntesis de póster

El **Proyecto *Incluir*** nace de la colaboración entre el *Núcleo de Suporte Pedagógico para Professores de Língua Estrangeira* (NUSPPLE) de la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) y la *Casa São José* (ONG), ubicada en una comunidad carente en Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Este proyecto de apoyo social beneficia a niños(as) en edad de 6 a 10 años; el objetivo es proporcionarles el contacto con la lengua extranjera (Español). La metodología está centrada en la lectura creativa y/o la relectura de los clásicos infantiles, dramatizaciones, juegos y actividades que promuevan la reflexión. Los recursos didácticos y las actividades son producidos por los investigadores del NUSPPLE y son elaborados con materiales de bajo costo, para que atiendan a los objetivos propuestos y se vuelva asequible para los profesores.

ENSEÑAR PORTUGUÉS A NIÑOS A TRAVÉS DE MATERIALES PRODUCIDOS CON ARTE Y CREATIVIDAD

Juan Ramón Chávez

Instituto Superior Josefina Contte de Corrientes
Argentina

jrchtaragui@yahoo.com

Síntesis de póster

El siguiente trabajo forma parte de un proyecto gestado y realizado el año 2006 en la ciudad de Posadas, Misiones, con profesores de Lengua Portuguesa que enseñan a niños. Observando la necesidad de estos docentes en trabajar con temas referidos a literatura y escritura, se vio la oportunidad de aprovechar las instancias de un taller para tratar, además de los mencionados, otros temas que se refieren a contenidos que deben ser desarrollados en las aulas, haciéndolos de la manera más práctica y menos costosa posible: fabricando sus propios materiales de enseñanza. Los mismos –el baúl de los tesoros, las bolsas mágicas, el gran libro de cuentos, la caja de las sorpresas, las barajas para el aprendizaje de colores y números, etc.– fueron el puntapié inicial para tratar los contenidos antes mencionados.

Señalando que el objetivo del taller era llevar propuestas interesantes, prácticas, variadas y divertidas, y de, también, conocer los medios de llevarlas adelante, a través de la confección de los materiales, para esto último se tuvieron en cuenta los principios que se deben seguir para que los mismos logren alcanzar su finalidad pedagógica.

AD/HD: INDICIOS DE DISLEXIA

Claudia Farias

Instituto Shakespeare de Santos Lugares
Argentina
fariasclaudi@gmail.com

Síntesis de póster

Las características de distraibilidad acaban por crear una personalidad que en el aula se hace notar o bien por retraimiento, gran desatención o por la aparición de conductas disruptivas que pueden tornarse agresivas.

En el 80% de los casos estos estudiantes –independientemente de su edad– padecen en mayor o menor grado del “Síndrome de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad” (identificado mundialmente con las siglas en inglés ADD –Attention Déficit Disorder– para identificar genéricamente al cuadro, y desde 1994 como AD/HD –Attention Déficit/Hiperactivity Disorder– para referirse al síndrome con o sin hiperactividad). A lo largo de esta exposición me referiré al cuadro como AD/HD. Según un estudio realizado en Argentina en el año 2000, 1 de cada 25 alumnos sufren de este síndrome, lo que significa aproximadamente un alumno por curso.

Luego de casi un siglo de investigaciones se ha llegado a una nueva comprensión del problema, tanto en lo que hace a variables biológicas y medioambientales que intervienen en la expresión de AD/HD como a problemas asociados a este síndrome (comorbilidad). Aproximadamente en el 65% de los casos el AD/HD se encuentra asociado con otras patologías: tics crónicos, alergias, trastornos de ansiedad, cuadros de depresión y trastornos específicos de aprendizaje, en particular la dislexia.

La definición genérica de “dislexia” es trastornos de aprendizaje; la definición más actual es dificultad en la adquisición de la lectoescritura. La misma afecta aproximadamente al 15% de la población y a más varones que mujeres en una proporción de 8 a 2. La falta de atención es consustancial al síndrome disléxico y no es algo que el paciente pueda controlar voluntariamente. Estos pacientes no sufren

una deficiencia en su coeficiente intelectual por lo tanto pueden aprender una segunda lengua pero siempre tomando en cuenta el paralelo de disfunción que existe con la lengua materna. Quien padece dislexia en lengua materna la padecerá también en segunda lengua. El tratamiento de base para los pacientes que padecen estos síndromes y están adquiriendo una segunda lengua es el mismo que para la lengua materna ya que las variables biológicas y emocionales son las mismas. Lo que varía sustancialmente es el abordaje de asociación entre fonemas y la palabra escrita. Si tomamos como ejemplo la lengua inglesa, el mismo sonido está representado en la forma escrita por diversas combinaciones -por ejemplo, *see* (ver)/*sea* (mar) son homófonos que mas allá de la dificultad de deletreo presentan dificultad de comprensión, hay letras que se escriben y no se pronuncian y no son consistentes como la "h" en castellano -por ejemplo la "e" final en "some". Estos son solo algunos ejemplos y algunos de los motivos por los que, retomando el tema de paralelo de disfunción con la lengua materna, en una segunda lengua serán mayores.

Es muy interesante puntualizar que los errores que cometen quienes sufren de dislexia y su lengua materna es el inglés son los mismos que cometen quienes padecen el síndrome y su lengua materna es el castellano.

Hasta el momento no existe una única prueba médica que permita determinar la presencia de AD/HD/Dislexia y por ende no se ha cerrado la discusión sobre el origen de estos síndromes. En lo que si se coincide es en que son diversos los factores que predisponen a sufrirlos: una dificultad funcional de alguna parte o partes del cerebro-estos pacientes no tienen suficiente cantidad de sustancias químicas (neurotransmisores que son los que ayudan a controlar la conducta) en su cerebro, variables medioambientales y un componente hereditario-la transmisión genética. Con respecto a este último punto quiero resaltar que los vínculos genéticos no son solo de variables biológicas sino también emocionales. Según mis propias experiencias y la opinión hasta el momento solo de terapeutas transpersonales y/o Gestálticos, es este el punto crucial que nos lleva a poder hablar no solo de recuperación sino de la erradicación total de estos síndromes. El AD/HD/Dislexia comprende una población heterogénea con algunas características compartidas y muchas diferencias individuales. El tratamiento debe ser planeado de forma individual, lo que implica

adecuar el formato educativo y utilizar estrategias orientadas al paciente, los padres y educadores. La mayor o menor efectividad del tratamiento dependerá de factores como la profundidad del trastorno, nivel de motivación, grado de compromiso de la familia y educadores, adecuado diagnóstico, duración y tipo de tratamiento y seguimiento del trabajo.

ESTUDIOS DE TRADUCTOLOGÍA EN FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA COMPETENCIA LINGÜÍSTICO-CULTURAL EN EL ANÁLISIS CONTRASTIVO

Ana María Filippini

Universidad Nacional de Cuyo
Argentina
anafil@infovia.com.ar

Síntesis de póster

Este proyecto encuentra plena justificación en la necesidad de formar docentes-investigadores de francés lengua extranjera en un espacio aún no suficientemente explorado como es el ámbito de la traducción y de la traductología que, por su riqueza y multidisciplinariedad, promueve el desarrollo social y cognitivo interlingüístico e intercultural de quien realiza la actividad traductora. Por su parte, la didáctica de la traducción debe dejar de ser un simple ejercicio académico de transcodificación lingüística para convertirse en:

- i- un espacio propicio para el estudio de fenómenos culturales específicos;
- ii- una actividad de búsqueda, renovación y restitución del sentido;
- iii- una actividad generadora de productos de demanda creciente;
- iv- un ámbito apto para el análisis de terminología bilingüe;
- v- un lugar de reflexión sobre la importancia y necesidad de comparar lenguas para facilitar el diálogo intercultural.

La actividad investigativa se lleva a cabo en grupos e individualmente, cumpliendo con una modalidad que responde a las actividades específicas de la fase heurística en Traductología, Lingüística contrastiva y Didactología de la traducción. La metodología de trabajo se caracteriza por la conformación de corpora de textos cuya recopilación responde a los requerimientos de los beneficiarios directos (docentes e investigadores de la UNCuyo) e indirectos (empresas y profesiona-

les del medio). Entre los productos previstos, pueden citarse: publicaciones, reseñas, cursos de posgrado, bases de datos terminológicos, glosarios.

Por lo tanto, este proyecto aspira a llenar un área de vacancia produciendo conocimientos que signifiquen un avance efectivo en los dominios respectivos.

Miembros integrantes del proyecto: I. Domínguez, S. Stay, N. Jiménez, M. Lozada, J. Ruiz Díaz, R. Benegas, L. Sánchez, N. Daparo y J. Montarcé.

EL PROFESOR DE LENGUA EXTRANJERA UN PROFESIONAL MULTIFACÉTICO

Sabrina García Giménez

sabrinagg_pf@hotmail.com

Amina Hageg

aminahageg@yahoo.fr

Cecilia Malacalza

ceci_malacalza@hotmail.com

Sophie Martinet

sophietac@hotmail.com

Inés Montoiro

inesmontoiro@yahoo.fr

Julia Regnier

shooliux@yahoo.com.ar

Alumnas de Metodología y Prácticas de la Enseñanza II, Prof. Estela Klett
Profesorado en Francés, IESLV Juan Ramón Giménez
Argentina

Síntesis de póster

Muchos autores han estudiado la multiplicidad de roles que debe adoptar el docente frente a un curso, cualquiera sea el contenido a enseñar. En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, esta multiplicidad se ve acrecentada por el hecho de que el docente representa, al menos en el ámbito exolingüe, el único contacto del alumno con la lengua extranjera, que es al mismo tiempo, objeto de aprendizaje y medio de comunicación en clase. Tomando en cuenta esta complejidad específica y exclusiva de este tipo de enseñanza, Riley (1989) propuso ciertas metáforas referidas al docente de lengua extranjera. Así, lo comparó, entre otras cosas, con un cocinero, un juez, un músico, un terapeuta, un director de orquesta, un padre, un entrenador

deportivo, un guía de alta montaña, un jardinero... Durante el curso, las alumnas de Metodología y Prácticas de la Enseñanza II (año 2006) hemos escrito breves ensayos en base a estas comparaciones de Riley. Lo que proponemos con este trabajo es acercar esta reflexión sobre los diversos roles del docente de lengua extranjera mediante la presentación de un póster que permita visualizar algunas de estas metáforas. Nuestro trabajo contará además con un mural interactivo para que los participantes del Congreso puedan proponer sus propias metáforas. Creemos que esta pequeña reflexión sobre el docente como profesional multifacético puede contribuir en la formación de los futuros docentes, como así también proporcionar un nuevo punto de vista a los docentes en ejercicio.

BABEL EN SUDAMÉRICA: DOS VOCES EN DIÁLOGO VIRTUAL

Silvina Fabiana González

Universidad Nacional de Lanús
Argentina

licaodeportugues@yahoo.com.ar

María Soledad Silvestre

Universidad de Buenos Aires
Argentina

sol_silvestre@yahoo.com.ar

Nélida Noemí Sosa

IESLV Juan Ramón Fernández
Argentina

nenososa@yahoo.com

Síntesis de póster

“Babel en Sudamérica: dos voces en diálogo virtual” se define en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, específicamente Portugués Lengua Extranjera y Español Lengua extranjera. Son sus autoras dos especialistas en la enseñanza del portugués como lengua segunda y extranjera y una especialista en la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera.

Esta propuesta didáctica se fundamenta en el hecho de que el estudio del español y del portugués como lenguas extranjeras (ELE y PLE) se incrementó en los últimos años, con la entrada en vigor del Mercosur, ya que el portugués y el español son las lenguas oficiales de este acuerdo.

Frente a la insuficiencia de material específico destinado a estudiantes que deseen conocer las variedades del español que se hablan en la Argentina y del portugués que se hablan en Brasil, nos sentimos motivadas a la elaboración de un material multimedia que permite conocer aspectos lingüísticos y culturales de estas variedades.

El motivo por el cual decidimos utilizar las Nuevas tecnologías de la información para llevarlo a cabo se explica en el hecho de que cree-

mos que más allá de que la globalización parece centralizarse en las naciones económicamente más potentes, la sociedad latinoamericana se ve también afectada por los cambios innegables e irreversibles que llegan con la Sociedad de la Información. Si por un lado la globalización parece desindustrializar nuestros países y acentuar la dependencia económica y cultural con los centros globalizadores, genera también un signo de esperanza a través de la promesa de integración económica y los convenios de libre comercio nacionales. El Mercosur, creemos, debe ser un medio de integración y fortaleza para Latinoamérica. La comunicación y comunión entre los países que lo componen es a nuestro entender el pilar fundamental para sostener esta torre de Babel en pie.

Básicamente, esta propuesta didáctica propone la creación de una página Web con recursos multimedia para la enseñanza y aprendizaje del español y el portugués como lenguas segundas y extranjeras.

El proyecto se llevaría a cabo con estudiantes avanzados de ELE y PLE, quienes elaborarían una serie de actividades ofrecidas desde una página web especialmente diseñada a los fines del presente proyecto. Participarían en principio un máximo de diez estudiantes de ELE y diez estudiantes de PLE. En la página inicial se desplegaría un mapa de Argentina y Brasil. Los estudiantes de ELE elegirán el mapa de Argentina y los estudiantes de PLE el de Brasil para comenzar sus recorridos lingüísticos y culturales. Ambos grupos deberían cumplir con 5 actividades cuyos temas centrales serán: 1) Literatura, 2) Música, 3) Artes plásticas 4) Turismo, 5) Gastronomía.

Para cada uno de los temas se utilizarían distintos recursos, a saber:

1) Webquest, 2) Audio en MP3, 3) Búsqueda del tesoro / Caza en Internet 4) Weblog, 5) Wiki.

Al finalizar el recorrido los estudiantes que hubieran cumplido con las cinco etapas se encontrarían en un foro de discusión que se abriría en dos temas: *¿Argentina y Brasil: ¿Iguales o diferentes?* y *A Argentina e o Brasil: Iguais ou diferentes?* Todos los alumnos deberían participar en ambos foros, en un caso lo harían en su lengua materna y en el otro en la lengua extranjera que estén aprendiendo. De este modo, argentinos y brasileños se pondrían en contacto y dialogarían para hablar de todos los temas que hayan ido desarrollando a lo largo del proyecto. El foro en español se centrará sobre los ejemplos vistos en el recorrido *Argentina*. El foro en portugués se centrará sobre los ejem-

plos vistos en el recorrido *Brasil*. Los usuarios serán los mismos en uno y otro foro –los diez estudiantes argentinos de portugués y los diez estudiantes brasileños de español– pero en un caso dialogarán en su idioma natal sobre su propia cultura y en el otro en la lengua extranjera sobre la cultura del otro.

Babel en Sudamérica..., entonces, pretende presentarse como una prueba piloto que pueda servir como antecedente para futuros proyectos más ambiciosos y abarcativos que tengan como fin fortalecer la comunicación de los países en desarrollo en un contexto de integración a la sociedad global.

ASOCIACIÓN ARGENTINA DE TRADUCTORES E INTÉRPRETES

María Cristina Pinto

IESLV Juan Ramón Fernández
Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas Sofía B. Spangenberg
Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes
Argentina
transmc@arnet.com.ar

Síntesis de póster

El póster presenta a la Asociación Argentina de Traductores Literarios, Técnico-Científicos e Intérpretes, que ha sido fundada hace 25 años por un grupo de traductores egresados del IES en Lenguas Vivas J. R. Fernández y que hoy representa los intereses de más de 250 miembros en todo el país.

En él se señalan los objetivos principales que son la razón de ser de la AATI. Se explicará el modo en que se cumplen, las asociaciones internacionales y nacionales con las que trabajamos, los requisitos para asociarse y ser miembro de la Comisión Directiva o de sus Comisiones de Trabajo, el tipo de perfeccionamiento constante que ofrecemos y el modo en el que presentamos nuestro perfil profesional a la sociedad.

LOS CONTRATOS DE TRADUCCIÓN

María Cristina Pinto

IESLV Juan Ramón Fernández
Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas Sofía B. Spangenberg
Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes
Argentina
transmc@arnet.com.ar

Síntesis de póster

El póster presenta 10 cláusulas fundamentales que debe incluir todo contrato entre el Traductor y la Editorial, avaladas por la Ley Nacional de la Propiedad Intelectual, la Federación Internacional de Traductores y el Tratado de la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, entre otros. Dichas cláusulas se concentran específicamente en el reconocimiento de la paternidad o autoría de la obra traducida y en el reclamo de los derechos patrimoniales, como los derechos de autor, que todo traductor debe percibir, según se especifica en el contrato original y en sus previsiones para situaciones no contempladas en él.

CLASES DE ITALIANO PARA PERSONAS QUE HABLAN DIALECTO Y PARA NO CONOCEDORES DE LA LENGUA

Kamila Terezinha Trainotti

kamila_tt@yahoo.com.br

Raquel Dotta Corrêa

raqueldotta@hotmail.com

Alumnas de Italiano I, Prof. Fabio Luiz Lopes da Silva
Letras, Lengua y Literatura Italiana, Universidade Federal de Santa Catarina
Brasil

Síntesis de póster

La propuesta de este artículo es relatar las experiencias en el salón de clase de lengua italiana para dos grupos distintos de alumnos en dos comunidades diferentes. Se analizaron las diferentes metodologías de enseñanza utilizadas en contextos diferentes de aprendizaje, ya que cada público posee particularidades, las cuales deben ser respetadas.

En ambos grupos el rango de edad se encontraba entre los 17 y los 25 años. Un grupo compuesto por habitantes de la comunidad bilingüe de "Nova Trento" - Santa Catarina, Brasil, con sede en el "Circulo Trentino" (institución sin fines de lucro cuyo objetivo es mantener la cultura italiana y el enlace entre inmigrantes y el país de origen) y el otro grupo, formado por habitantes de la ciudad de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, con sede en la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). Las clases fueron dadas por académicas del curso de Letras, lengua y literatura italiana vinculadas al "PET (Programa de Educación Tutorial) Letras", programa en el cual los becarios tienen la posibilidad de dar clase durante el transcurso de la carrera de licenciatura de lenguas como parte integral de los proyectos de extensión realizados por el grupo.

La gran diferencia entre los dos grupos de alumnos durante la clase de lengua extranjera consiste en el conocimiento que estos ya poseen de la misma. Los dos grupos son iniciantes en la lengua italiana pero

el método posee variaciones para cada uno de ellos. En el grupo de "Nova Trento" la mayoría de los alumnos hablan, además del portugués (lengua materna), el dialecto "Trentino" (segunda lengua), esto debido a que el 95% de la población es descendiente "Trentina" (habitantes de la región norte de Italia), lo que genera una mayor riqueza en las clases de italiano, si el profesor sabe aprovechar el conocimiento del dialecto que los alumnos poseen. El grupo de Florianópolis, en cambio, es menos homogéneo, en él encontramos personas de las más variadas regiones del estado de Santa Catarina, de descendencias diversas y que no conviven en un ambiente rodeado por la cultura italiana, como es el caso de "Nova Trento".

En las clases dictadas en los dos grupos se realizó el mismo abordaje comunicativo, pero con las variaciones necesarias para cada público. Las clases fueron dictadas en lengua italiana estándar en los dos grupos y el material didáctico usado fue elaborado por las propias profesoras. En el grupo de Nova Trento se buscó la constante comparación del italiano estándar con el dialecto "Trentino", lo que, además de facilitar el aprendizaje, despertó un mayor interés entre los alumnos, pues como afirma el pedagogo brasileño Paulo Freire, "podemos aprovechar las experiencias que los alumnos traen para el salón de clase creando un ambiente más relacionado a su realidad" (Freire, 2005). Con relación al dialecto también se puede discutir con los alumnos la importancia del "objeto" de estudio, todo el asunto histórico de las lenguas extranjeras en el Brasil, la represión que ocurrió en el nuevo estado, régimen dictatorial entre 1937 y 1945, que, con la llamada "nacionalización de la enseñanza" impidió el uso de los dialectos y lenguas de la inmigración, principalmente del italiano y el alemán, en el territorio nacional. Con tal actitud los inmigrantes fueron privados de usar su lengua materna, pudiendo ser presos y torturados si lo hicieran. Con esa represión las lenguas "prohibidas" perdieron su forma escrita y hoy día son usadas solo en forma oral y así transmitida a las futuras generaciones (Müller de Oliveira, 2002). Estas informaciones que llevan consigo la historia de las familias de los alumnos, hacen que ellos tengan más interés en mantener el dialecto que se está perdiendo cada día. Otro factor interesante de ser mencionado es el constante cambio dentro de las comunidades lingüísticas entre las generaciones y como afirman Garcez y Zilles (2002: 47): "El habla es la esencia de la base biológica de las lenguas natura-

les [...] siendo el contacto entre los dialectos y lenguas una fuerza motriz común y de gran relevancia en este proceso”.

Durante las clases en Nova Trento se utilizaron diferentes recursos como canciones en dialecto, conocidas por los alumnos, pero traídas en italiano estándar para ser observadas las diferencias y semejanzas entre las dos lenguas por parte del grupo. Se solicitó también que los alumnos trajeran canciones y refranes en el dialecto que ellos escuchan en su casa para, entonces, analizar y discutir con el grupo. En general, siempre que fue posible se buscó involucrar y relacionar la realidad lingüística de los alumnos con la lengua italiana estudiada, buscando no solo el aprendizaje del idioma estándar sino también mantener los dialectos, que con el pasar del tiempo vienen perdiendo fuerza y poco a poco desapareciendo.

El grupo de Florianópolis, con alumnos que no tuvieron contacto con la lengua o la cultura italiana, la enseñanza se convierte en un desafío todavía mayor. Inicialmente se hizo un panorama del idioma y de su cultura. El método utilizado por la profesora para la enseñanza consiste en actividades lúdicas, músicas, textos de diarios, revistas y demás actividades del material didáctico, siempre vinculando el tema estudiado con la realidad de los alumnos, haciendo que estos tengan participación constante en el proceso pedagógico y en las metodologías propuestas por la profesora. Se incentiva la práctica del idioma dentro y fuera del salón de clase; el profesor debe asumir el trabajo del aula como un proceso de comunicación y desarrollar la capacidad comunicativa, facilitando el aprendizaje (Libâneo, 1998).

El hecho principal es que los dos grupos progresaron en el aprendizaje de la lengua italiana, pero el grupo de Nova Trento tuvo la ventaja de poder relacionar entre lengua estándar y dialecto, observando esto en su día a día. El grupo de Florianópolis, al no estar incluido directamente en el contexto de la lengua y la cultura, tuvo una cierta desventaja en el ritmo del aprendizaje. Durante las clases siempre se tuvo en cuenta que, ante todo, el profesor debe, según Freire (2005; 47): “saber que enseñar no es transmitir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o su construcción”.

La intención no es dispensar la gramática tradicional, parte fundamental en la enseñanza de la lengua extranjera, sino complementar, innovar, traer materiales diferentes que involucren al alumno y al profesor.

El profesor debe estar dispuesto a querer utilizar los recursos que el

salón de clase le ofrece. Para una clase diversificada no necesitamos de tecnología sofisticada como proyector y equipo de sonido de alta calidad, sino explorar la creatividad, y el alumno puede y debe participar de este proceso creativo, de la construcción del conocimiento, de la preparación del contenido que va a aprender. Dentro del salón de clase, el profesor debe creer que, en términos de potencialización de los recursos metodológicos, es posible aprovechar mucho de lo que el momento educativo propicia. (Ricardo, 1988).