

Lenguas *Vivas*

Didáctica de las lenguas
y de la traducción en el nivel superior

ESCRIBEN

Juan José Arias

Elisabet Caielli

Graciela Calderón

Myrian Casamassima

Alejandra Del Potro

Ángela Di Tullio

Andrea Di Virgilio

Claudia Fernández Speier

Matías García Aguirre

Paula Giménez

Iris Guske

Estela Klett

Denise Kripper

Cecilia Lasa

Cecilia Magadán

Marcela Moguilevsky

Paula Navarro

Ana Lía Regueira

María Cecilia Romero

Sofía Ruiz

Gabriela Villalba

Julia Waldman

Jenifer Williams

Magdalena Zinkgraf

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

EN DEBATE

Lenguaje inclusivo

14

Lenguas Vivas

Número 14. Diciembre de 2018.

REVISTA DEL INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR
EN LENGUAS VIVAS "JUAN RAMÓN FERNÁNDEZ"
ISSN 2250-8910 [VERSIÓN ONLINE]

Carlos Pellegrini 1515 (1011)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Tel/Fax: 4322 3992/96/98
revistalenguasvivas@gmail.com

Directora

Patricia Altamiranda

Coordinación general

Secretaría Académica del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"
Prof. Mónica Herrero

Editor

Uwe Schoor

Comité de Redacción

Sergio Etkin
Paula Grosman
Estela Klett
Cecilia Magadán
Griselda Mársico
Olga Regucira

Consejo Consultivo

Cristina Banfi
Roberto Bcin
Martina Fernández Polcuch
Patricia Franzoni
Elcna Marcngo
Lorrain Ledwith
Florescia Miranda
Rosana Pasqualc
Florescia Perduca
Patricia Willson

Diseño y diagramación

Alejo Hernández Puga

AUTORIDADES

Rectora

Patricia Altamiranda

Vicerrectores

Prof. Lorena Justel
Prof. Fabia Arrossi

Secretaría Académica

Prof. Mónica Herrero

Consejo Directivo

Paula López Cano
María de los Ángeles Rodríguez
Lucía Inés Dorín
Nélida Sosa
Victor Fabián Haim
Florescia Perduca
Paula Galdcano
Guillermo Hortas
Mariángeles Viqueira Gabarain
Ailín Liberman Ares
Valeria Fraga
Carolina Barba
Jorgelina Encina
Nicolás Penillas
Julio Ariel Rojas
Agostina Biolcati
Juliana García
María Julia Fernández Armendáriz

María Graciela Abarca

Ursula Rucker

Bárbara Poey Sowerby

Daniel Ferreyra

Cecilia Bertrán

Silvia Firmenich

Camila Nijensohn

Alejandra Ceretti

Agustina Peña

Violeta Valentini

Evelyn Maida

Andrea Forés

Denise Carvajal

Bluma Hastenreiter Patrón

Julietta Marcolla

Santiago Corchero

Nathalie Espinoza Martínez

Miriam Bogossian

Didáctica de las lenguas y de la traducción en el nivel superior

- 5 **Editorial**
Estela Klett y Cecilia Magadán
- 10 **Conceptualizaciones de contextos pedagógicos:
¿cómo afectan al uso del inglés en el aula?**
*Ana Lía Regueira, Alejandra Del Potro
y Andrea Di Virgilio*
- 23 **Análisis crítico del discurso
en la formación docente**
Una experiencia con profesores de inglés
de escuelas en situación de desfavorabilidad
Elisabet Caielli y Jenifer Williams
- 37 **New Paradigms in Audiodescription:
Enriching User Experience, Professional
Practice, and Translation Classes**
Iris Guske
- 62 **Enseñar traducción en los Estados Unidos:
la revitalización de las humanidades**
Denise Kripper
- 77 **La planificación como narrativa**
Una perspectiva cubista sobre la planificación
de la unidad didáctica
Myrian Casamassima
- 91 **“¿Y el viento las amontona?”**
Un nuevo enfoque en la enseñanza
del vocabulario de las lenguas extranjeras
Magdalena Zinkgraf
- 104 **La enseñanza de gramática en la formación
de docentes y traductores en inglés**
Nuevas perspectivas y desafíos del campo
Juan José Arias
- 119 **Desafíos de la formación docente
en instituciones de nivel superior**
La formación de enseñantes para la educación
inicial en didáctica de la lengua materna
Paula Navarro
-
- Experiencias*
- 133 **Escribir en lengua extranjera**
Una experiencia en la Universidad Nacional
de San Martín
Paula Giménez y Marcela Moguilevsky
- 145 **Proyectos de lectura y de escritura
como metodología de trabajo
con textos literarios**
Una experiencia desde el Profesorado en Inglés
Cecilia Lasa
- 151 **Nuevos enfoques sobre la enseñanza
del género en la escuela**
Un abordaje desde la enseñanza de la gramática
y la integración curricular de la ESI
María Cecilia Romero

Didáctica de las lenguas y de la traducción en el nivel superior

En debate: lenguaje inclusivo

- 156 **Incluir o pr(o/e)scribir: políticas de publicación
en torno al lenguaje inclusivo**

Gabriela Villalba

- 165 **El lenguaje inclusivo y les chiques**

Ángela Di Tullio

- 168 **Incluir es cambiar en serio**

Julia Waldman

- 170 **¡Dios te salve, RAE!**

Matías García Aguirre

Críticas

- 172 **Stefan Zweig: una biografía de Europa**

Reseña de Stephan Resch: *Stefan Zweig
und der Europa-Gedanke*

Graciela Calderón

- 176 **La retraducción como fervor**

Reseña de Juan Jesús Zaro y Salvador Peña
(eds.): *De Homero a Pavese. Hacia un canon
iberoamericano de clásicos universales*

Claudia Fernández Speier

- 180 **Traducción y género:**

cruces, intersecciones, "refracciones"

Reseña de Keilhauer, Annette / Andrea Pagni
(eds.): *Refracciones: Traducción y género
en las literaturas románicas*

Sofía Ruiz

El contenido de los textos y los puntos de vista expresados en los artículos, entrevistas y reseñas publicados en la Revista Lenguas V;vas y en el Suplemento "El Lenguas": Proyectos Institucionales son exclusiva responsabilidad de sus autores.

Editorial

El nuevo número de la revista *Lenguas Vivas* (2018), dedicado a la *Didáctica de las lenguas y de la traducción en el nivel superior*, cristaliza la amplia respuesta de profesores y traductores del país y del extranjero a la convocatoria efectuada. En este número 14 encontramos dos tipos de trabajos. Por un lado, reflexiones teórico-metodológicas relacionadas con diferentes campos de la didáctica y la traducción. Las consideraciones se presentan bajo la forma de ensayos o de resultados de investigación. Por otro lado, se ofrecen trabajos didác-

ticos en una sección de experiencias con foco en las actividades concretas del aula.

Veremos la primera clase de textos, es decir los de orientación teórica, y trataremos dos propuestas relativas a la traducción. Iris Guske, en *New Paradigms in Audiodescription: Enriching User Experience, Professional Practice, and Translation Classes*, analiza los cambios producidos en los EE.UU. a lo largo del tiempo en la concepción de la audiodescripción. Se trata de un procedimiento utilizado para facilitar el acceso de personas ciegas o con visión reducida

a información con soporte visual. La investigación de la audiodescripción en el campo de los Estudios de Traducción audiovisual muestra que esa actividad consiste en una transferencia intersemiótica, si no interlingüística, y que supone procesos subjetivos de toma de decisiones similares a los asociados a la traducción. Denise Krippner, en su texto *Enseñar traducción en los Estados Unidos: la revitalización de las humanidades*, señala que la traducción es una disciplina relativamente nueva y reducida dentro del panorama académico de dicho país. Destaca, sin embargo, un uso creciente de clases de traducción en la capacitación profesional y una revitalización de los programas en las humanidades, pues la traducción tiende puentes interdisciplinarios con otras especialidades afines.

Observaremos ahora los textos teóricos relativos a la didáctica. La propuesta de Ana Lía Regueira, Alejandra Del Potro y Andrea Di Virgilio *Conceptualizaciones de contextos pedagógicos: ¿cómo afectan al uso del inglés en el aula?* da cuenta de una investigación exploratorio-interpretativa realizada en cursos de prácticas docentes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Las autoras analizan en detalle el uso del inglés y la lengua materna en el aula y la influencia de las concepciones de los practicantes en sus decisiones pedagógicas. Las tendencias observadas muestran que la reflexión de los participantes, así como la interacción con tutores y compañeros, les permite generar nuevas ideas y revisar críticamente sus prácticas áulicas. En cuanto a Myrian Casamassima, al abordar *La planificación como narrativa. Una perspectiva cubista sobre la planificación de la unidad didáctica*, recuerda la vivencia de los futuros profesores de lenguas y culturas

extranjerías durante las prácticas pedagógicas en los institutos de formación superior. Dado que los sujetos experimentan cierta *incertidumbre* en lo atinente a la planificación de unidades didácticas, la autora propone herramientas para facilitar dicho proceso. Se trata de un abordaje guiado por conceptos tales como tema, conflicto, narrativa principal y secundaria, trabajo lingüístico y no-lingüístico, así como tarea final.

La colaboración de Magdalena Zinkgraf “¿Y el viento las amontona?”: *Un nuevo enfoque en la enseñanza del vocabulario de las lenguas extranjeras* propone caminos poco transitados para el abordaje lexical en una clase de idiomas. Con técnicas del Enfoque en la Forma propone el aprendizaje gradual de secuencias formulaicas, unidades de significado que constituyen un todo y no se generan de manera creativa. El cambio de perspectiva con respecto al abordaje del léxico les permitiría a los estudiantes de una lengua extranjera comunicar significados de manera fluida y eficiente. En otro orden de cosas, resulta interesante observar la recurrencia del tema de la formación docente. Tres propuestas encaran la controvertida cuestión de la articulación entre la teoría y la práctica. Así, a partir de los testimonios de seis docentes de inglés en ejercicio en escuelas de comunidades en situación de desfavorabilidad, Elisabet Caielli y Jenifer Williams presentan su estudio *Análisis crítico del discurso en la formación docente: una experiencia con profesores de inglés de escuelas en situación de desfavorabilidad*. Focalizan su atención en cómo construyen la cognición los docentes en formación. El análisis crítico del discurso, en tanto instrumento de análisis, les permite indagar la manera en que la comunidad discursiva de los docentes expertos puede impactar en la

implementación de pedagogías apropiadas a los contextos particulares.

La enseñanza de gramática en la formación de docentes y traductores en inglés: nuevas perspectivas y desafíos del campo es el título del texto de Juan José Arias. El autor se pregunta si los avances científicos de los últimos años se ven plasmados, hoy en día, en la enseñanza de la gramática en el nivel superior. Por un lado, propone abandonar la gramática tradicional y, por otro, destacar la importancia del significado en relación con la forma. Presenta una serie de ejercicios a partir de los cuales sugiere enfocar la enseñanza gramatical para renovar prácticas algo desactualizadas en las aulas. Por su parte, Paula Navarro, en su presentación *Desafíos de la formación docente en instituciones de nivel superior: la formación de enseñantes para la educación inicial en didáctica de la lengua materna*, se refiere a un nuevo aspecto de la formación inicial en lengua materna en el Profesorado de Educación Inicial de Santa Fe. Discute con pertinencia la elección del nombre *Lengua* vigente en dicha provincia para el espacio curricular en el cual se busca desarrollar el lenguaje de los estudiantes de nivel inicial, primario y secundario. A partir de argumentos sólidos muestra la necesidad de construir una orientación didáctica de la enseñanza del lenguaje que aborde las relaciones de (inter)dependencia entre el campo disciplinar de las ciencias del lenguaje y la didáctica de la lengua sin dejar de considerar la didáctica específica del nivel inicial.

En la sección de experiencias áulicas se proponen tres trabajos. Paula Giménez y Marcela Moguilevsky son las autoras del texto *Escribir en lengua extranjera. Una experiencia en la Universidad Nacional de San Martín*. La propuesta des-

taca las virtudes del portfolio en tanto práctica de escritura sistemática e institucionalizada que procura recuperar la forma de escritura como imitación de la de escritores. También subraya la incidencia de la intervención docente en el proceso global de la escritura. Para realizar el trabajo se transitan distintos momentos: pre-escritura, revisión por parte de compañeros y consultas, que ayudan a darle sentido al proceso de escritura en su conjunto y en cuanto práctica social. La propuesta de Cecilia Lasa y otras, *Proyectos de lectura y de escritura como metodología de trabajo con textos literarios. Una experiencia desde el Profesorado en Inglés*, se inscribe en el marco de la materia Literatura Inglesa II del Profesorado en Inglés del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. Un objetivo destacado de la propuesta es mostrar la dimensión formativa y reflexiva del estudio de lenguas y culturas ajenas. Valiéndose de un corpus de escritos en prosa, presentan un trabajo por proyectos, lo que las lleva a sustraerse de una “concepción de enseñanza y de aprendizaje exitista”. Gracias a las diversas acciones realizadas en clase, de carácter reflexivo y lúdico, los aprendientes pueden desarrollar variadas actividades de lectura y escritura. Por último, en *Nuevos enfoques sobre la enseñanza del género en la escuela: un abordaje desde la enseñanza de la gramática y la integración curricular de la ESI*, María Cecilia Romero analiza una experiencia de clase en una escuela del conurbano bonaerense en la que se intenta articular contenidos disciplinares de Lengua con lineamientos curriculares de la Ley de Educación Sexual Integral. Apoyándose en la consideración de que la función comunicativa estructura la gramática de la lengua, Romero muestra a partir de las hipótesis

formuladas por los alumnos en torno a un acertijo planteado por la docente cómo la enseñanza del género como categoría gramatical bajo los principios del Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) posibilita un trabajo de reflexión auténtico sobre la lengua por parte de los estudiantes.

En la mayoría de trabajos de este número observamos una constante definida. Si consideramos la didáctica como “una teoría de enseñar” podemos señalar que, fieles a este principio, los autores procuran favorecer el aprendizaje, a través de los contenidos seleccionados, el sostén brindado y los recursos ofrecidos. Así, las reflexiones presentadas sobre la gramática,

el vocabulario, la lectura y escritura de textos, las conexiones de la materia Lengua con otros campos disciplinares, la planificación áulica, la alternancia lengua materna/lengua extranjera durante las prácticas docentes o la cognición abren puertas a nuevos planteos y perspectivas. Como disciplina de la *acción*, la didáctica necesita concretizar mediaciones adaptadas y eficaces, intervenciones que se nutran de las orientaciones teórico-metodológicas actuales y que tomen en cuenta la complejidad del contexto donde se insertan. Las colaboraciones de este número constituyen un buen trampolín que nos impulsa en ese sentido.

Estela Klett
Noviembre de 2018

*

Así se habla: el lenguaje inclusivo en debate

En este número 14 de la revista *Lenguas Vivas* decidimos abrir una sección que, de ahora en adelante, nos permita dar voz a esos temas de discusión que, a lo largo del año académico, se cuelan, como conversaciones fugaces pero cotidianas, en las aulas, en el café o en los pasillos de las instituciones, hasta cobrar un protagonismo que requiere especial atención, un espacio y un tiempo propios. A esta sección quisimos llamarla «Debates».

Si en estos meses de 2018 hubo un tema tal de conversación y de polémica que circuló en todos los ámbitos —instituciones académicas, redes sociales, medios de comunicación, charlas familiares— fue el del lenguaje inclusivo. En el

aula, frente a nuestros grupos, este tema interpeló los usos morfológicos de “nuestro español de siempre”: ¿cómo nombro a mis estudiantes?, ¿cómo me nombro? A la hora de redactar consignas nos sucedió lo mismo. A la hora de escribir trabajos académicos, también. El masculino genérico se volvió una forma incómoda, una forma que requiere explicación o disfraz, como se lee en los artículos de esta sección, circunloquios para evitar formas como “todos” cuando nos referimos a un colectivo que no necesariamente incluirá solo varones cis.

Abrimos la sección este año y decidimos centrarnos en este tema de debate, aunque, en verdad, como señala Gabriela Villalba en su

artículo «Incluir o pr(o/e)scribir: políticas de publicación en torno al lenguaje inclusivo», la pregunta había quedado abierta desde el número anterior de esta revista: ¿qué posición ha de tomar una publicación académica como esta frente al lenguaje inclusivo? Y, aún más, ¿hasta dónde la voz de quien traduce está sometida a “reproducir una enunciación reducida, limitada, invisibilizada” (p. 156)?

Con el objetivo de atender a esta pregunta que surgió desde nuestro quehacer editorial y desde las teorías y las prácticas de la traducción, invitamos a Ángela Di Tullio para que, con su mirada experta en la gramática del español, analice sucintamente en qué medida el lenguaje inclusivo implica modificaciones en el sistema de la lengua y, en un sentido más amplio, en los usos discursivos en diferentes contextos de habla. En su artículo «El lenguaje inclusivo y *les chiques*», Di Tullio sugiere que el análisis de este tema «incumbe, más que a la gramática, a otros ámbitos: ideológicos, políticos, culturales, en sentido amplio» (p. 165).

Finalmente, desde las aulas del Instituto, también una estudiante del Profesorado y del Traductorado en Inglés y un estudiante del Tra-

ductorado en Francés tomaron la palabra en este debate. En «Incluir es cambiar en serio», Julia Waldman observa cuánto puede movilizar a diferentes grupos ese cambio de una “o” por una “e” y, con cierta ironía, cuestiona por qué no tenemos derecho a cambiar la lengua “nosotres, les que la usamos cotidianamente” (p. 168). En un mismo sentido, en “¡Dios te salve, RAE!”, Matías García Aguirre se interroga sobre los motivos que avivan el debate porque, quizás, aquello que “más irrite del lenguaje inclusivo sea su carácter premeditado; el hecho de que sea impulsado por un colectivo diverso, contundente y amplio que percibe una realidad compleja y exige que el lenguaje dé cuenta de esa complejidad” (p. 170).

Inauguramos, entonces, esta sección «Debates» con un tema que nos interpela como editores, traductores, docentes y hablantes. Sin duda, en futuros números, habrá otras polémicas tan vivaces como esta; mientras tanto, consideraremos —por qué no— la propuesta de dedicar un número exclusivo de la revista a analizar, debatir y estudiar el lenguaje inclusivo, y de abrirnos a este y otros —quizá en ciernes— usos inclusivos del lenguaje.

Cecilia Magadán
Noviembre de 2018

Conceptualizaciones de contextos pedagógicos: ¿cómo afectan al uso del inglés en el aula?

Ana Lía Regueira, Alejandra Del Potro y Andrea Di Virgilio

Universidad Nacional de Mar del Plata

aregueir@hotmail.com | aledelpotro@gmail.com | andreadivirgilio@gmail.com

Resumen

En los cursos de prácticas docentes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata es frecuente que los futuros profesores expresen su preocupación por el uso del idioma extranjero en el aula. Generalmente, los practicantes temen que al usar el inglés en sus clases los alumnos puedan sentirse perdidos y frustrados. Como parte de un proyecto de investigación mayor, de naturaleza exploratorio-interpretativa, este trabajo se ocupa de dicha preocupación. El estudio se inscribe dentro del campo de la cognición docente y tiene por objetivo indagar sobre las experiencias pedagógicas de tres estudiantes durante sus prácticas docentes en escuelas públicas urbano periféricas de la ciudad de Mar del Plata. Se comparten testimonios de las futuras docentes sobre el uso del inglés y la lengua materna en el aula y sobre el contexto pedagógico; también se analiza cómo sus concepciones influyen en sus decisiones pedagógicas. Los resultados muestran que las participantes lograron un enfoque reflexivo que les permitió generar nuevas ideas sobre el tema a partir de la interacción con sus tutores y compañeros.

Palabras clave: prácticas docentes | practicantes | uso del idioma extranjero y materno | cognición docente.

Introducción

La clase de lengua extranjera (L2) en el ámbito escolar es un contexto rico para ofrecer a los estudiantes múltiples encuentros con el idioma en estudio. Si bien es cierto que hoy en día los alumnos tienen acceso a una variada gama de recursos a través de los cuales tienen exposición al lenguaje fuera de las aulas, sobre todo en el caso del inglés, es interesante pensar en la clase como un lugar donde se ofrecen distintas manifestaciones del idioma seleccionadas por los docentes con la intención de orientar el aprendizaje y contribuir a que los alumnos comprendan los diferentes matices de cada lengua.

En esta línea de análisis, es relevante pensar en el papel de la lengua materna (L1) en la clase de un idioma extranjero, una cuestión que ha sido siempre, y sigue siendo, objeto de polémica. En muchos contextos en los que se favorece un enfoque comunicativo de la enseñanza se intenta evitar la utilización de la lengua materna en la clase con el objetivo de que los alumnos se familiaricen con el idioma extranjero como un medio de comunicación y no como un objeto de estudio. Propuestas de enseñanza como el Aprendizaje por Tareas (Skehan 1998; Willis 1996) o el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (Marsh 1994) promueven la exposición permanente al idioma extranjero en las aulas a través de materiales auténticos para la enseñanza, con el fin de reducir al mínimo la utilización de la lengua madre. Sin embargo, como dice Prodromou (1995), habrá ocasiones en las cuales el uso de la L1 pueda dar apoyo y seguridad a los alumnos y actuar como disparador de actividades comunicativas.

En este contexto, se discuten en este trabajo los resultados de un proyecto de investigación relacionados con las percepciones de alumnos practicantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) en relación con el uso de la lengua extranjera y la lengua materna en las clases que dictan durante sus prácticas docentes. Se considerará cómo impactan las conceptualizaciones del contexto educativo que poseen los profesores practicantes cuando realizan sus prácticas en sus usos de L1 y L2 en el aula.

El proyecto de investigación

Este trabajo es parte de un proyecto de investigación mayor denominado “Conceptualizaciones de contextos pedagógicos y desarrollo de pedagogías apropiadas: un estudio multicaso de alumnos practicantes del Profesorado de Inglés en escuelas públicas urbano periféricas de la ciudad de Mar del Plata”, que tiene como propósito acompañar a los futuros docentes de lenguas extranjeras en su desarrollo profesional y obtener información para guiar los programas de formación docente con miras a mejorar la calidad de enseñanza en diversos contextos. Se propone investigar las conceptualizaciones vinculadas a los contextos pedagógicos que poseen y formulan los alumnos practicantes del Profesorado de Inglés de los cursos de Residencia Docente I (RDI: enseñanza a niños) y Residencia Docente II (RDII: enseñanza a adolescentes y adultos), y el impacto de dichas conceptualizaciones en el desarrollo del saber profesional, específicamente, el desarrollo de pedagogías apropiadas a distintos contextos.

Para entender de qué se trata el proyecto,

es necesario primero definir el término “conceptualizaciones”. Como explica Simon Borg (2003), en el campo de la investigación surgió recientemente el interés por el “dominio privado” del docente, es decir lo que el docente piensa, sabe y cree de su profesión y las relaciones de estos constructos mentales con sus decisiones pedagógicas. Según el autor, la investigación sobre el tema ha intentado responder cuatro preguntas claves relacionadas con el contenido de las cogniciones docentes, es decir sobre qué tienen cogniciones los docentes, cómo se desarrollan esas cogniciones, cómo interactúan esas cogniciones con el aprendizaje del docente, y, por último, cómo interactúan con la práctica docente. Borg argumenta que algunas investigaciones sobre educación general, así como otras sobre la enseñanza de idiomas, han mostrado que al inicio de la formación los futuros docentes poseen comprensiones de la enseñanza y el aprendizaje inapropiadas, irreales o ingenuas. También reporta estudios sobre el impacto de la formación en el desarrollo de la cognición; en su mayoría, estos estudios concluyen que la naturaleza de dicho impacto varía, y no se puede aún afirmar cómo se conforma y se consolida la cognición de los docentes. Sin embargo, según Sanchez (2013), muchos estudios han demostrado que los docentes pueden reflexionar y aprender sobre sus experiencias pasadas y modificar prácticas pedagógicas.

También en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, investigadores de la Universidad Católica de Chile realizaron en el año 2010 un estudio con diez profesores de secundaria del sistema educativo público, para el cual definieron la cognición como “aquellos constructos mentales eclécticos que provienen

de diferentes fuentes: experiencias personales, prejuicios, juicios, ideas, intenciones. Todos ellos son altamente subjetivos y vagamente delimitados; sin embargo, dan significado a la actuación del docente en el aula.” (Díaz y otros 2010: 71-72). También aseguran que estos constructos son producto tanto de aprendizaje asociativo como de la interacción social y comunicativa, es decir que son de origen cultural y que son versiones incompletas y simplificadas de la realidad con organización interna y estructuración, aunque no están disponibles de manera consciente.

Sin lugar a dudas, las creencias, sentimientos y pensamientos sobre la docencia, la enseñanza y el aprendizaje comienzan a conformarse cuando una persona es estudiante y transita la experiencia de aprender desde temprana edad. Luego, en el período de formación como profesional de la docencia esas cogniciones podrán modificarse, pero estarán arraigadas en aquellas experiencias previas. Es importante analizar si el nivel de profundidad del trabajo que se desarrolla durante la formación contribuye a que los futuros docentes modifiquen sus cogniciones previas y las amplíen y enriquezcan para lograr profundizar sus reflexiones sobre su práctica y adaptarla a cada contexto áulico en el que participen.

Sanchez (2013) reseña estudios en el campo de la cognición del profesor de idiomas y discute diferentes razones por las que la formación docente puede tener escasa influencia en el proceso de modificación de las creencias previas sobre educación que los estudiantes de los profesorados poseen. Esas creencias, firmemente enraizadas desde muy temprano y reforzadas repetidamente, no suelen ser cuestionadas por los estudiantes que inician sus estu-

dios. Sanchez sugiere que los futuros docentes tienden más a poner en duda la validez de las nuevas teorías y propuestas sobre educación que les presenta la carrera que a evaluar sus propios dogmas. También, el problema podría explicarse en relación con el carácter teórico de los cursos de formación que ofrecen escasas oportunidades de práctica que contribuyan a que los estudiantes relacionen fluidamente la teoría con la práctica aplicada. Por último, el autor especula que los cursos de formación pueden fallar en ayudar a los estudiantes a evaluar y modificar sus creencias y conceptualizaciones cuando estas se ven reforzadas por el sistema educativo en su conjunto a través de modalidades de organización del trabajo escolar y de restricciones que no permiten poner a prueba nuevas metodologías.

Con la intención de avanzar en nuestra comprensión de lo que son y generan las cogniciones docentes, se formularon las siguientes preguntas para orientar el estudio antes mencionado:

- ¿Cómo conceptualizan los contextos pedagógicos los alumnos del Profesorado de Inglés en sus residencias docentes?
- ¿Cómo impactan estas conceptualizaciones en sus decisiones pedagógicas?
- ¿Qué factores contextuales y cognitivos facilitan u obstaculizan el desarrollo de conocimiento pedagógico apropiado al contexto?

Para responderlas, se diseñó un proyecto de naturaleza exploratoria-interpretativa siguiendo un diseño multicaso-multisitio. Se estudiaron cuatro casos de alumnos practicantes, que

aceptaron participar voluntariamente¹, en dos escuelas urbano-periféricas de gestión pública del sistema educativo dependiente de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de General Pueyrredon, una de nivel primario y otra de nivel secundario. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron los materiales que los practicantes utilizan regularmente en los cursos de práctica: autobiografías escritas, fotografías tomadas por ellos mismos en los establecimientos educativos, planes de clases, cuadernos de reflexión y publicaciones en un grupo cerrado de Facebook donde se comparten experiencias. Además, una vez finalizada las cursadas de RDI y RDII se realizaron entrevistas retrospectivas abiertas en castellano a cada participante, en las que relataron su experiencia como docentes-practicantes evocando diferentes momentos, sentimientos y opiniones a partir de las fotos que habían seleccionado y de un recorrido por sus cuadernos de reflexión donde figuraban comentarios y preguntas de los tutores que supervisaron sus prácticas.

A medida que se analizaron las distintas fuentes de información de cada caso fueron surgiendo temas relevantes, repetidos, salientes, que tomamos como ejes de análisis. En el caso de tres de las cuatro participantes, un tema recurrente fue el uso de la L1 y la L2 en el aula.

Las futuras docentes y el uso de la L1 y la L2

Los estudiantes del Profesorado de Inglés de la

¹ Se informa sobre tres de los cuatro casos ya que el cuarto no presentaba información relevante al tema de este trabajo.

UNMdP, que realizan sus prácticas docentes supervisadas en diferentes establecimientos educativos, comienzan sus residencias con un período de observación de los cursos donde desarrollarán sus prácticas, durante el cual recolectan datos, se ponen en contacto con el entorno y la comunidad educativa y van planificando sus clases con la ayuda de sus tutores. Continúan las prácticas con un período de enseñanza en aula donde son observados por el tutor, el docente del curso y un compañero de estudio. Se espera que los practicantes preparen sus clases siguiendo principalmente enfoques comunicativos apropiados a los diferentes contextos donde realizan sus residencias docentes, intentando adaptar sus planes a las características de las clases y los docentes que los reciben y poniendo en práctica propuestas teóricas y de investigación con las que se hayan familiarizado durante la carrera.

Cada ámbito educativo presenta diferentes desafíos a los docentes-practicantes: uno de ellos es el de desarrollar sus prácticas en contextos en los que, muchas veces, los profesores a cargo implementan propuestas alejadas de los enfoques actuales que guían la enseñanza de idiomas. Por ejemplo, muchos docentes utilizan la L1 como medio para enseñar la L2 y ofrecen escasas oportunidades a sus alumnos de contactarse con el idioma como medio de comunicación. Ante estas situaciones, los practicantes suelen poner en duda sus creencias, así como los principios que orientan los paradigmas actuales en materia de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero. Si bien entienden que la exposición que ofrezcan puede ser la única oportunidad que los alumnos tienen de escuchar la L2 con un uso significativo, y que el uso excesivo de la L1 puede impedir que los alum-

nos se contacten con *input* comprensible en contextos de comunicación real (Littlewood / Yu 2011), temen ocasionar frustración en los alumnos y dificultar el desarrollo de sus clases con un uso excesivo de la L2.

En 1994, Ellis sostenía que muchos autores argumentaban que la L1 no tenía ningún papel esencial en la enseñanza de un idioma extranjero, y que su uso excesivo podía privar a los alumnos de valioso *input*. Ya desde aquel momento la enseñanza de idiomas extranjeros ha estado dominada por la idea de que las clases deben dictarse en su totalidad en la L2, y que los docentes solo deben usar la lengua materna de los alumnos como último recurso.

Sin embargo, en un artículo publicado en el año 2010, Pan Yi-chun y Pan Yi-ching informan sobre varios estudios que demuestran que los docentes alternan entre el uso de la L1 y la L2 en las clases de lengua extranjera (Chang 2009; Ferguson 2003; Macaro 2001; Tien 2004; Turnbull / Arnett 2002, en Pan y otro 2010: 88), datos que concuerdan con la información recogida en este estudio. Esta evidencia motivó que muchos investigadores (Atkinson 1987; Auerbach 1993; Cook 2001; Harbord 1992; Johnson / Lee 1987; Kang 2008; Rolin-Ianziti / Brownlie 2002; Storch / Wigglesworth 2003; Swain / Lapkin 2000; Turnbull 2001; Van Lier 1995; Weschler 1997, en Pan y otro 2010) decidieran evaluar sus posiciones sobre el uso exclusivo de la lengua extranjera.

En el campo de la enseñanza del inglés han surgido planteos interesantes al respecto. En el año 2001, Vivian Cook pugnaba por recuperar la L1 del exilio e introducir su uso en las clases con el fin de que los alumnos aprendieran a operar en los dos idiomas como genuinos usuarios de

la L2, y no como imitadores de nativos. Y antes, Howatt (1984) hablaba de una revolución en la enseñanza de lenguas que pusiera sobre la mesa argumentos convincentes para respaldar un principio alternativo (bilingüe) de igual poder.

La evidencia recogida en este estudio muestra que los docentes de las escuelas visitadas usan la L1 más de lo esperado, y que los docentes-practicantes ven esto como un dilema difícil de resolver. Es particularmente este aspecto del trabajo de los practicantes en relación con el uso del idioma en la clase uno de los temas que afloraron con claridad en el análisis de los datos de tres de los casos estudiados. A continuación, se presentan testimonios de las reflexiones que las practicantes hicieron antes, durante y después de sus prácticas. Los casos son analizados sobre la base de sus impresiones sobre los contextos educativos y sobre el uso de la L2 en el aula, teniendo en cuenta que las acciones solo pueden ser entendidas desde el significado que les da el actor. Con el objetivo de mantener las identidades de las tres residentes anónimas, se utilizarán los pseudónimos Practicante #1, Practicante #2 y Practicante #3.

Primer caso: Practicante #1

La Practicante #1 (P1) desarrolló sus prácticas docentes en una escuela secundaria, con un grupo de 22 alumnos de 5to año. La escuela está ubicada cerca de un barrio carenciado y los alumnos que asisten pertenecen en su mayoría a familias en situación de vulnerabilidad tanto sociocultural como económica. Las clases de Inglés se dictaban una vez por semana durante dos horas seguidas y como material de clase los alumnos usaban fotocopias de algunas unidades de un libro

de texto seleccionado por la docente del curso.

Después de analizar los datos recolectados, concluimos que uno de los temas que más preocupó a la P1 fue la visión que los profesores del establecimiento tenían de sus alumnos. Según la practicante, muchos profesores estigmatizaban a los estudiantes y no intentaban ofrecer desafíos en sus clases porque creían que sus alumnos no iban a poder resolverlos. Si bien la escuela estaba situada cerca de una villa de emergencia, la practicante creía que el establecimiento no podía considerarse de riesgo y, en su opinión, los estudiantes de la escuela afrontaban conflictos típicos de cualquier estudiante adolescente, y no problemas relacionados con el entorno o con el barrio. Cuando se refirió a la escuela expresó: “No lo noté como escuela de alto riesgo; con sus problemas, sí, con problemas sociales, sí, pero que hoy en día son comunes a cualquier estrato social.”

Al inicio del período de observación, la profesora del curso le hizo saber a la P1 que ella “no utilizaba la L2 porque los alumnos no entendían inglés”. Sin embargo, la docente-practicante manifestó que ella no quiso que este comentario afectara sus propias prácticas pedagógicas porque “los profesores no deben prejuizar a sus alumnos antes de conocerlos”. Veremos más adelante cómo estas conceptualizaciones sobre la escuela, los docentes y los estudiantes pueden haber estado presentes en sus decisiones pedagógicas.

También, durante el período de observación, expresó su sorpresa por el tipo de clases que observaba porque “no veía un enfoque comunicativo”. En sus notas resaltaba el uso excesivo de la L1 y el hecho de que escribía “mucho español”. La futura docente destacaba no poder

observar “instancias de interacción en la lengua extranjera, ya sea docente-alumno, o alumno-alumno”. El inglés era utilizado “solo para trabajar con palabras aisladas, que no eran presentadas en contextos significativos”. Las palabras en inglés que se trabajaban en clase solían ser parte de una revisión para un examen sobre gramática, y el significado y la pronunciación estaban totalmente ignorados. La P1 admitió que en sus prácticas ella no pudo seguir un enfoque discursivo de enseñanza por el nivel de idioma de los alumnos. Este aspecto de su residencia le causó gran descontento y expresó que “debería haber intentado incluir distintos tipos de discursos en sus clases”. Se criticó a sí misma cuando dijo: “Hubo 1 o 2 clases, no, 1 clase, que eran oraciones, y no me gustó eso porque dije ‘estoy haciendo lo que le critiqué’”.

La P1 también dijo preocuparse por la autoestima de los alumnos. Explicó que cuando conoció a los estudiantes no se interesaban por ningún tipo de exposición al idioma extranjero porque creían que no eran capaces de entender inglés. Se consideraban a sí mismos incapaces de escuchar o entender una clase entera dictada en la L2. Según relata la practicante, a los alumnos “[...] no les gustó. Al principio cuando les empecé a hablar me miraban como ‘¿Eh? Háblame en castellano, háblame en castellano’. Ya después desistieron”. Nuevamente, la docente-practicante muestra su preocupación por el papel de la L2 en las clases y en el desarrollo de la motivación y la autoestima de los estudiantes.

Antes de comenzar a dar clases, la P1 estaba preocupada porque sabía que debía enseñar la clase en inglés, que era lo que sus profesores esperaban de ella. En una de sus charlas con la docente del curso, la futura docente le dijo: “Pero

vos sabés, vos estuviste en la facu, yo les tengo que hablar en inglés, y me van a venir a ver.”

En la entrevista, cuando la P1 recordó su primera clase, dijo que cuando comenzó a hablar en inglés los estudiantes se quejaron. Relató que igualmente insistió y consideró que usó la L1 y L2 en similares proporciones. En su segunda clase, recibió *feedback* negativo sobre su uso del inglés por parte de su tutora y reconoció que podría haber usado mucho más L2. Por lo tanto, en las clases siguientes, empezó a utilizar inglés la mayor parte del tiempo, y estuvo “feliz porque los estudiantes respondieran tan bien!” Y opinó: “Los profesores deben encontrar un balance en el uso de la traducción”. Cuando se le preguntó sobre su cambio de L2 a L1, aseguró que está aprendiendo a detectar cuándo hacerlo, dado que algunas veces necesita recurrir a la L1 para clarificar malentendidos o no perder tiempo.

En su reflexión final, la P1 comentó que le gustó que los estudiantes tuvieran una buena actitud y al menos intentaran usar palabras en inglés cuando ella hacía preguntas. Se mostró orgullosa de que en el transcurso de solo tres clases pudo usar inglés la mayor parte del tiempo. En la entrevista dijo: “A partir de la tercera era todo inglés, y era... ocurría lo que sea, pero hablaba en inglés. Y los chicos se engancharon”. Comentó que cuando conoció a sus alumnos ellos no hablaban ni entendían inglés, pero ella se forzó a sí misma y a sus estudiantes a hacerlo. El uso de la palabra “forzar” no es irrelevante. Es claro que, para ella, el inglés no se daba naturalmente en sus clases y aseguró que usó “inglés casi todo el tiempo y los estudiantes respondían en *Spanglish*”. En un momento de la entrevista dijo: “Y tiraron, palabras hiladas, pero tiraron, no es ‘no saben nada’”, en clara referencia a lo

que la docente del curso había opinado sobre las capacidades de sus alumnos. Concluyó: “Para la última clase, no producían oraciones enteras, pero eran capaces de recordar y reconocer todo el vocabulario e identificar todas las estructuras que habíamos estado trabajando”. En su relato, la P1 puso de manifiesto su creencia sobre la relación directa de los logros de los alumnos en materia de aprendizaje del inglés y su persistente actitud hacia el uso del idioma en clase, actitud que puede relacionarse con sus conceptualizaciones iniciales sobre los alumnos.

Segundo caso: Practicante #2

La Practicante #2 (P2) cumplió con su práctica docente en la misma escuela secundaria que la P1, cercana a un barrio carente. El curso lo conformaban 24 alumnos de 4to año y las clases de Inglés se dictaban una vez por semana durante dos horas seguidas. También en este caso el material de clase consistía en fotocopias de algunas unidades de un libro de texto seleccionado por la docente del curso.

Desde un primer momento, la P2 se sintió incómoda con la idea de hablar en inglés en sus clases. Esto se puede detectar en sus notas previas a las clases cuando escribió: “En relación al tema del nivel, algo que me genera dudas es cómo me manejaré yo en el aula con el uso de inglés y español”. Esa incomodidad puede rastrearse en su curso de Residencia Docente I (RDI) el año anterior, ya que también anotó: “En Residencia I tenía que controlarme porque tiendo a recurrir al español bastante seguido, y no sé qué sucederá en esta escuela y con estos chicos”.

En la primera clase, la P2 recibió *feedback* negativo pero constructivo de su compañera y

de su tutora sobre el uso de la L2. Cuando respondió por escrito a este *feedback*, reconoció que había usado mucho castellano y, aun cuando utilizó inglés, admitió que sentía la necesidad de traducir lo que decía inmediatamente. La practicante afirmó que recurrió al castellano en muchas ocasiones en las que podría haberlo evitado, y admitió en la entrevista: “Ya de por sí, me pasa que por ahí soy de pasar al español. Y es algo con lo que me tengo que controlar”.

En su cuaderno, y como reflexión posterior a su primera clase, la P2 explicó que no se sintió cómoda con su uso de la L1. Ella misma se dio cuenta de que usó mucho castellano y esto le recordó a su experiencia previa en RDI. Con la ayuda de su compañera y su tutora, planificó algunas estrategias pedagógicas que demostrarían ser exitosas. Tanto su compañera como su tutora creían que la practicante debía encontrar un balance en su uso de L1 y L2 de a poco, darles tiempo a los estudiantes para pensar y procesar la información, usar gestos y dibujos para clarificar. En su segunda clase, la practicante sintió haber hecho un mejor trabajo, pero dijo que todavía debía mejorar. Entonces, en su reflexión previa a la clase escribió que había “pensado en los diferentes momentos en los cuales quería evitar el castellano y en estrategias específicas” para usar mientras explicaba y así evitar usar la traducción.

Al finalizar sus prácticas, la P2 expresó que sintió que había logrado usar mucho más inglés en sus clases. Escribió en sus reflexiones que intentó “recurrir a ejemplos y gestos para ayudar a los alumnos a que comprendieran”. En una encuesta a los alumnos, que llevó a cabo al finalizar sus clases, uno de ellos escribió: “Al principio, era difícil entenderte, pero después me acostum-

bré”. La practicante se sintió inmensamente orgullosa de sí misma y de lo que había logrado. También dijo que sus alumnos usaron más inglés en sus clases, para dar respuestas cortas y oraciones completas durante un juego, lo cual la sorprendió. Concluyó que sentía que había mejorado mucho en términos del balance entre el uso del castellano y del inglés. Gradualmente, se sintió más cómoda en clase y pudo darse cuenta de cuándo sus estudiantes realmente necesitaban el castellano y cuándo no era necesario traducir.

En su entrevista, la P2 aseguró que su comportamiento inicial en relación con la traducción de casi todo lo que decía o explicaba fue apropiado porque hizo que los estudiantes se sintieran seguros. Destacó que sus alumnos podrían haberse vuelto resistentes al aprendizaje si ella hubiese usado inglés desde un comienzo. Le preocupaba que esto fuera algo con lo que tuviera que luchar en todas sus clases en el futuro, pero también estaba segura de que iba a seguir trabajando sobre esto: “Probablemente siempre voy a luchar con esto, pero definitivamente tengo ganas de seguir trabajando para convertirme en una mejor profesora.”

Tercer caso: Practicante #3

La Practicante #3 (P3) hizo sus prácticas docentes con un grupo de 25 alumnos de 4to año de nivel primario en una escuela de gestión municipal a la que asisten niños y niñas de familias de bajos recursos. Dictaba clases de una hora dos veces a la semana. Algunas clases las dictaba en la biblioteca de la escuela donde tenía acceso a un televisor y podía utilizar material de video.

En una publicación en el grupo de Facebook y en la entrevista destacó que durante el período

de observación raramente escuchó inglés en las clases. La docente del curso utilizaba castellano en casi todo momento y los alumnos estaban acostumbrados a realizar las actividades en castellano y recién después escribían en inglés. Este contexto le generaba temor: “Yo tenía ese miedo de ‘nunca se les habla en inglés en las clases’. Y yo venía a hablarles en inglés, dar las instrucciones en inglés”. Ella misma en la entrevista dijo que durante las observaciones notó que “el 95% de la clase es en español” y que le asustó el cambio a una clase que se hablara “80% en inglés”. Su preocupación no solo se basaba en el período de observación, sino también en su idea de que los alumnos quizás no quisieran “hacer el esfuerzo de entender a una persona que está hablando otro idioma”. Quería evitar que sus alumnos se sintieran frustrados al no entender. Sin embargo, en la entrevista también comentó que a lo largo de sus prácticas usó la L2 de manera habitual en clase y, “aunque al principio algunos de los chicos parecían aterrorizados de que se les hablara en inglés, después de unos minutos, empezaban a relajarse y responder bien, casi sin darse cuenta de que me dirigía a ellos en otro idioma”. La practicante se alegró cuando los alumnos reaccionaron positivamente al uso de la lengua extranjera en clase y aclaró que de a poco fue utilizando “más y más inglés hasta terminar hablando prácticamente todo en la L2.” En la entrevista, una de sus conclusiones fue que para vencer la resistencia al inglés de algunos alumnos es necesario trabajar con temas y actividades interesantes: “Era una cuestión de predisposición de que, tal vez, por más que les estaba hablando en inglés, las cosas que les estaba diciendo o lo que estábamos trabajando era interesante”.

La P3 hizo también uso de distintos tipos de

discursos en inglés para exponer a los alumnos al lenguaje. Por ejemplo, utilizó un video y dijo: “Me alegró mucho que los alumnos no se quejaran del hecho de que el video estaba en inglés y no tenía subtítulos”. En cierta forma, se puede ver que la practicante se arriesgó a vencer su miedo al uso del inglés en clase y obtuvo resultados satisfactorios. Asimismo, mostró estar atenta a las respuestas de sus alumnos y poder arriesgar interpretaciones sobre sus necesidades.

En cuanto al tema del hábito de traducción de los alumnos, la practicante narró que durante una de sus clases una alumna leyó un texto en inglés y luego realizó las actividades en castellano. Las respuestas eran acertadas, por lo cual se veía que la alumna había comprendido, pero se había tomado el trabajo de traducir al español para resolver la tarea. Aclaró también que pasó lo mismo con otros alumnos, entonces dedujo que los alumnos estaban acostumbrados a trabajar de esta manera con la docente, porque ella en ningún momento incentivó la traducción, ni la utilizó como un recurso para que comprendieran. Dijo: “Yo no es que fomenté el tema de que traduzcan, porque si es que uno les dice *mountain: montaña*, es como que, bueno sí, vos medio lo llevaste en esa dirección”.

Análisis

El propósito del estudio sobre el que aquí se informa fue investigar cómo las futuras docentes, alumnas del Profesorado de Inglés de la UNMdP, desarrollan ideas sobre pedagogías apropiadas a los contextos donde realizan sus prácticas docentes supervisadas, en particular sobre el uso de la lengua extranjera y la lengua materna de los alumnos en las clases.

Las tres participantes muestran interés por el tema desde el inicio de sus prácticas. Manifestaron haber sentido *sorpresa* (P1), *incomodidad* (P2) y *temor* (P3) en relación con el uso del inglés y la traducción desde el primer momento, y les preocupaba el escaso uso que las docentes de los cursos hacían de la L2. Es muy probable que las practicantes hayan sido influenciadas durante el período de observación por la dinámica de las clases que los alumnos estaban acostumbrados a tener. Escuchando sus voces a través de sus reflexiones escritas, de sus publicaciones de Facebook y de sus relatos en la entrevista, vemos que abordan el tema desde lugares diferentes. Si bien es cierto que las tres analizan el uso del inglés en relación con la motivación de los alumnos, la posibilidad de que se sientan frustrados y de que sus actitudes afecten el desarrollo de las clases, cada una llega de un modo distinto a intentar resolver este desafío.

Las dos practicantes de la escuela secundaria, P1 y P2, parecen estar preocupadas por el uso de L1 en clase desde su lugar de alumnas del Profesorado que están siendo observadas y evaluadas. Su recelo por la respuesta de los alumnos parece tener más que ver con su efectividad para dictar clases adecuadamente a la vista de la tutora que con el aprendizaje de los alumnos. La P2 reconoce que le preocupa el bajo nivel de manejo del inglés de sus alumnos y eso puede haber tenido consecuencias también para sus decisiones con respecto al uso de la L1. Según sus reflexiones, creía que sus estudiantes no le iban a entender y le intranquilizaba que el uso de la L2 pudiese agobiar a sus estudiantes. No se animó a utilizar inglés al comienzo de sus prácticas docentes porque temía que fueran a resistirse si ella “los presionaba demasiado”. De la misma manera, la

P1 dice que utilizó la L1 para establecer un buen vínculo con sus alumnos. De hecho, al finalizar sus prácticas, la futura docente dice que se sintió sorprendida por “la *buena* actitud de los estudiantes” y por “lo *bien* que respondieron” al uso de la L2. La elección de la palabra “sorprendida” y su reflexión pueden indicar que, en realidad, la practicante había esperado que sus alumnos no reaccionaran bien si ella usaba inglés en la clase.

En sus palabras se puede intuir una preocupación por dictar las clases en inglés como una obligación, como algo impuesto, y no como algo de lo que están convencidas, por lo que, quizás, al inicio se hayan apoyado en los juicios que las docentes de los cursos habían emitido sobre sus alumnos a la hora de decidir sobre sus prácticas pedagógicas. También, sus experiencias previas como alumnas de una L2 pueden haber tenido impacto en sus decisiones pedagógicas y pueden explicar por qué recurrían a la L1. La P1 dice que cuando aprendió inglés en la escuela, las clases eran dictadas mayormente en castellano. Entonces, cuando encontró la misma situación durante el período de observación, puede haber transferido sus propias experiencias de aprendizaje a su modo de enseñar. La P2 recuerda que cuando ella fue estudiante de francés en la Universidad precisó traducir lo que se le enseñaba al inglés o al castellano. De hecho, se sentía frustrada cuando los profesores de francés no daban las palabras equivalentes en castellano. La practicante expresa que usó mucho L1 al principio de sus prácticas porque pensó que podría prevenir que sus alumnos se sintieran frustrados como ella se había sentido estudiando francés. Como explica Sanchez (2013: 63), “los profesores sostienen creencias (derivadas tanto de sus experiencias educativas y profesiona-

les) que son resistentes al cambio y que ejercen un impacto fuerte en las prácticas pedagógicas.”

Después de las primeras clases, ambas manifestaron no haber estado contentas con el uso que hicieron de la L1 y la L2 en el aula. La incorporación de más L2 en sus clases se hizo a partir de las reflexiones que se generaron por los comentarios y sugerencias de las tutoras y las compañeras que las observaron.

Por otro lado, la P3, que trabajó en el nivel primario, parece tener una convicción más sólida del uso de la L2, surgida desde creencias personales que pueden remontarse a su experiencia como alumna de una escuela primaria bilingüe, según figura en su informe autobiográfico. También, la P3 hace referencia a la importancia de exponer a sus alumnos a la lengua extranjera y, cuando habla de su experiencia como alumna en la entrevista, cuenta que recibió educación formal en inglés solo durante la primaria, ya que en la secundaria su aprendizaje se caracterizó por ser mayormente informal a partir del contacto con series y películas en inglés. Ella también dice haber tenido “miedo” de usar inglés en sus clases porque sus alumnos no estaban acostumbrados a escuchar la lengua extranjera, y aun así utilizó mayormente la L2 desde un comienzo y expuso a sus estudiantes a distintos tipos de *input*. No parece que su temor inicial tuviera tanto que ver con su propio desempeño sino con su idea de que un idioma se aprende usándolo. Puede ser que sus ideas sobre cómo se aprende hayan sido lo suficientemente robustas como para darle confianza en el uso de la L2, aunque hay, sin duda, otros factores a considerar.

Lo interesante es que, de un modo u otro, las tres practicantes hicieron intentos por incorporar más L2 a sus clases y en los tres ca-

Los tres intentos fueron bien recibidos por los alumnos. Las tres informan haberse sentido satisfechas por la respuesta de los alumnos y su propia forma de abordar la cuestión. La P1 lamenta no haber diseñado sus clases desde un enfoque discursivo ya que si hubiera sabido que los estudiantes iban a responder tan bien al uso de la L2 y que iban a comenzar a utilizar más inglés ellos mismos, habría planificado actividades más desafiantes para incentivar un uso más comunicativo del idioma.

Los datos presentados muestran que durante la experiencia de la residencia docente supervisada las practicantes fueron capaces de generar críticas lúcidas de sus propias prácticas a partir de la reflexión permanente y la interacción con sus tutoras y sus compañeros de curso, y esto les ayudó, a su vez, a desarrollar nuevas ideas sobre prácticas pedagógicas apropiadas al contexto. Estas críticas tuvieron su origen en una variedad de fuentes: el contexto en el que cada una trabajó y sus desafíos, sus intenciones de satisfacer las necesidades de los alumnos y sus revisiones de creencias previas.

Por otro lado, en los tres cursos el uso de la L2 fue bien recibido por los alumnos, quienes mostraron un rápido poder de adaptación a la nueva forma de dictar las clases de las practicantes y se mostraron dispuestos a intentar comunicarse en inglés, aunque fuera con frases cortas o palabras sueltas. Este dato muestra que los temores de las practicantes eran infundados, y, si bien las interpretaciones pueden parecer meras especulaciones porque no se recogieron datos de los estudiantes, puede resultar atinado arriesgar algunas reflexiones al respecto. Es probable que por la insistencia de las practicantes los alumnos se hayan sentido estimulados en lugar de frustrados, dado

que la persistencia de las docentes-practicantes puede haber sido interpretada como una muestra de confianza en su capacidad de aprender. De cualquier modo, la buena predisposición de los alumnos alentó a las futuras docentes a reflexionar y buscar nuevas formas de trabajar.

Conclusiones

Todas las decisiones docentes se basan en un conjunto de creencias, conocimientos y pensamientos que los docentes poseen sobre diversos aspectos de su profesión y a los que recurren en su trabajo. En las últimas décadas, la formación de docentes de lenguas extranjeras ha puesto un marcado énfasis en el estudio de las creencias de los docentes y en las formas en que esas creencias impactan en la práctica docente.

Investigar los procesos del pensamiento docente nos ofrece la posibilidad de vislumbrar el entramado de teorías personales que sostiene la praxis pedagógica. Asimismo, entendemos que la práctica docente no puede considerarse neutra ni aislada, sino que claramente se ve enmarcada en el quehacer de una institución educativa. Esa institución, con su historia, valores, reglas y condiciones, impacta en el ejercicio docente de manera positiva o negativa, pero nunca neutral. Por eso, el tipo de abordaje para el estudio del pensamiento docente debe contemplar esa relación entre el docente y su entorno.

En este marco, la decisión de enfocar este estudio sobre la cognición desde la perspectiva de los docentes en formación se relaciona con paradigmas educativos que en la actualidad proponen desarrollar en los futuros docentes actitudes reflexivas e investigativas hacia sus contextos pedagógicos, así como la habilidad de

aprender y desaprender sobre su práctica para mantenerse en un proceso de aprendizaje continuo. Quizás sea hora de repensar el tema del uso de la lengua extranjera y la materna, dar lugar en las aulas de formación de docentes a debates sobre las necesidades de cada contexto educativo, permitir la reflexión sobre imposiciones externas y abrir una puerta que ha estado cerrada por años.

Referencias

Borg, Simon (2003): Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. En: *Language Teaching*, 36 (2) pp. 81-109. <<http://eprints.whiterose.ac.uk/1652>> [Última consulta: 29 de julio del 2018]

Cook, Vivian (2001): Using the First Language in the Classroom. En: *The Canadian Modern Language Review*. Volume 57 Issue 3, March 2001, pp. 402-423. <<https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>> [Última consulta: 29 de julio del 2018]

Díaz, Claudio / Patricia Martínez / Iris Roa / María Gabriela Sanhueza (2010): Una fotografía de las cogniciones de un grupo de docentes de inglés de secundaria acerca de la enseñanza y aprendizaje del idioma en establecimientos educacionales públicos de Chile. En: *Folios*. Segunda época. N° 31. Primer semestre de 2010, pp. 69-80. <<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n31/n31a05.pdf>> [Última consulta: 28 de julio del 2018]

Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Howatt, Anthony (1984): *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Inceçay, Görsev (2011): Pre-service teachers' language learning beliefs and effects of these beliefs on their practice teaching. En: *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15. 128-133.

Littlewood, William y Baohua Yu (2011): First Language and Target Language in The Foreign Language Classroom. En: *Cambridge Journals*. 44 (1), 64-77. <<http://journals.cambridge.org>> [Última consulta: 28 de julio del 2018]

Marsh, David (1994): Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication. En: *Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*. Paris: University of Sorbonne.

Pan Yi-chun y Pan Yi-ching (2010): The Use of L1 in the Foreign Language Classroom. En: *Colombian Applied Linguistics Journal*. Vol. 12. Number 2. ISSN 0123-4641. Bogotá, pp. 87-96. <<http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v12n2/v12n2a07.pdf>> [Última consulta: 26 de julio del 2018]

Prodromou, Luke (1995): *Mixed Abilities Classes*. Prentice Halls. Hemel Hempstead.

Sanchez, Hugo Santiago (2013): A Cognitive Perspective on Pre-service and In-service Language Teaching. En: *Babylonia*, 21 (01), pp. 59-64.

Skehan, Peter (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Willis, Jane (1996): *A Framework for Task-Based Learning*. Essex: Addison Wesley Longman Limited.

Las autoras son docentes del Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata e investigadoras miembros del grupo de investigación Cuestiones del Lenguaje.

Análisis crítico del discurso en la formación docente

Una experiencia con profesores de inglés de escuelas en situación de desfavorabilidad

Elisabet Caielli y Jenifer Williams

Universidad Nacional de Mar del Plata

ecaielli@hotmail.com

Resumen

Este trabajo es el resultado de un ejercicio de análisis crítico del discurso (ACD) que estudia los testimonios de seis docentes de inglés en ejercicio en escuelas de comunidades en situación de desfavorabilidad a quienes se les solicitó que describieran a sus alumnos. Nuestro interés está dirigido a cómo se construye la cognición de los docentes en formación y usamos el ACD como instrumento con la intención de indagar la manera en que la comunidad discursiva de los docentes expertos puede impactar en la implementación de pedagogías apropiadas a los contextos particulares. En primer lugar, nos referiremos al marco teórico desde el que analizaremos los testimonios. Este marco es bastante amplio ya que hace referencia a la construcción de la cognición de los docentes, define el contexto escolar de los testimonios y la comunidad discursiva particular y, finalmente, enuncia nociones básicas del ACD que seguimos para analizar con mirada crítica el discurso de los docentes expertos. Luego analizaremos los testimonios y concluiremos con una reflexión acerca de la importancia de la inclusión del análisis crítico del discurso en la formación docente.

Palabras clave: análisis crítico del discurso | formación docente | cognición docente | desfavorabilidad | comunidad discursiva.

Introducción

Este trabajo se encuadra en el proyecto de investigación “Conceptualizaciones de contextos pedagógicos y desarrollo de pedagogías apropiadas: un estudio multi-caso de alumnos practicantes del Profesorado de Inglés en escuelas públicas urbano periféricas de la ciudad de Mar del Plata”, que desarrollan docentes e investigadores del área de Formación Docente del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El proyecto explora la cognición de los futuros docentes, particularmente la manera en que conceptualizan los contextos pedagógicos y cómo estas conceptualizaciones facilitan u obstaculizan la toma de decisiones pedagógicas apropiadas a los contextos de enseñanza específicos. El estudio es de naturaleza exploratoria-interpretativa, sigue un modelo multicaso – multisitio y hace uso de los instrumentos que son parte integral de los cursos de Residencia Docente I y Residencia Docente II del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata: planes y narrativas de clase, fotografías, posteos de facebook, entrevistas, autobiografías, cuadernos de reflexión y testimonios de docentes en ejercicio.

Creemos que uno de los elementos que ayudan a construir la cognición docente es el intercambio y socialización con la comunidad de pares no solo a través de las acciones, sino mediante la interacción comunicativa que se lleva a cabo en esa comunidad discursiva (Swales 1990), es decir, entre docentes de inglés y más específicamente entre docentes de inglés que desarrollan sus tareas en escuelas ubicadas en comunidades en situación de desfavorabilidad.

El presente artículo es el resultado de un

ejercicio de análisis crítico del discurso (ACD) que es previo al trabajo con los practicantes, ya que estudia los testimonios de seis docentes de inglés en ejercicio en escuelas de comunidades en situación de desfavorabilidad a quienes se les solicitó que describieran a sus alumnos. Cabe aclarar que nuestro interés está dirigido a cómo se construye la cognición de los docentes en formación y usamos el ACD como instrumento con la intención de indagar la manera en que el discurso de los docentes expertos puede impactar en la implementación de pedagogías apropiadas a los contextos particulares.

La construcción de la cognición docente

¿A qué nos referimos cuando hablamos de cognición docente o cognición pedagógica? Coincidimos con Díaz et al. (2010) en definir las cogniciones pedagógicas como constructos mentales eclécticos que provienen de diferentes fuentes tales como experiencias personales, prejuicios, juicios, ideas e intenciones. Estos constructos son altamente subjetivos y vagamente delimitados; sin embargo, dan significado a la actuación del docente en el aula. Las personas se sirven de sus cogniciones para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren en el aula y tomar decisiones (Sendan / Roberts 1998). Estas cogniciones son producto de la construcción del mundo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo, pero también tienen un origen cultural dado que se construyen en formatos de interacción social y comunicativa.

En la actualidad, en la formación profesional docente se pueden identificar dos perspectivas que guían la construcción de la cognición docente. Por un lado, se encuentran los modelos

tradicionales basados en el paradigma conductista del aprendizaje, mientras que, por otro, los modelos constructivistas valoran la influencia de los conocimientos previos, creencias, experiencias y expectativas de los futuros docentes. Los modos más tradicionales enfatizan los aspectos técnicos y observables de la enseñanza y apuntan básicamente al desarrollo de habilidades y estrategias docentes que pueden ser medidas y evaluadas individualmente y aplicadas con independencia de la situación áulica particular. Por otro lado, el modelo constructivista considera también los contextos sociales e institucionales en que se desarrolla la práctica docente y el impacto del contexto en la toma de decisiones. El patrón del paradigma positivista enfatiza la formación disciplinar específica y la observación e imitación de un docente experto para la formación de grado. El modelo constructivista destaca la importancia de la reflexión sobre la experiencia y la propia práctica como instrumento para implementar cambios y adaptar prácticas pedagógicas a un contexto particular (Sanchez et al. 2018).

En el caso particular de la enseñanza del inglés, las investigaciones sobre cognición docente han intentado responder tres preguntas clave relacionadas con su contenido: cómo se desarrolla, cómo interactúa con el aprendizaje del docente y, por último, cómo interactúa con la práctica docente (Borg 2003). En este sentido, para lograr que la reflexión pueda realmente llegar a cuestionar acciones y creencias para luego modificar las prácticas pedagógicas resulta imprescindible indagar en la cognición de los docentes en formación.

Desde otro punto de vista, Sanchez (2013) expone diferentes razones por las que la forma-

ción del profesorado puede tener poca o escasa influencia en el proceso de modificación de las creencias previas sobre educación que los estudiantes traen a los profesorados. Entre otras, se refiere a la dificultad de los estudiantes al momento de evaluar y modificar creencias propias cuando estas se ven reforzadas por el sistema educativo en su conjunto a través de modalidades de organización del trabajo escolar y de restricciones que no permiten poner a prueba nuevas metodologías o enfoques. En este sentido, creemos que estas limitaciones no siempre tienen que ver con la escasez de recursos o las carencias económicas del contexto en que se encuentra la escuela. Muchas veces, los obstáculos se acentúan por las actitudes de quienes trabajan en las instituciones. En este punto nos interesa resaltar el rol que cumple la comunidad discursiva de la cual los alumnos residentes comienzan a formar parte y cómo esta podría dejar marcas en la construcción de la cognición de los profesores en formación.

Para definir una comunidad discursiva, Swales (1990: 471-473) señala seis características, que podemos verificar en el ámbito docente en particular, cuando el practicante comienza, con algunos límites, a ser miembro de la comunidad escolar en la que realizará sus residencias docentes:

Una comunidad discursiva

1. *Ha acordado un conjunto de objetivos comunes y públicos.* En este caso, los objetivos de la educación en general son compartidos por los miembros de la comunidad y son de carácter público para el resto de la sociedad. En cuanto al grupo de profesores de inglés, también existen objetivos claros acerca de la enseñanza de inglés como lengua extranjera en

las leyes, en los núcleos de aprendizaje prioritarios y en los diseños curriculares, por ejemplo.

2. *Tiene mecanismos de intercomunicación y participación entre sus miembros (reuniones, conversaciones, correspondencia, etcétera).* Los profesores de inglés tienen reuniones de trabajo para, entre otras cosas, planificar, conversar sobre lo que les ocurre en la escuela, socializar ideas, leer textos institucionales.
3. *Utiliza sus mecanismos de participación para proveer información y retroalimentación.* Esto se da, por ejemplo, en las reuniones de personal, en los cursos de actualización docente, en los momentos en que los docentes realizan evaluaciones de distintos tipos, son evaluados.
4. *Posee y utiliza uno o más géneros para comunicar sus metas y ha desarrollado expectativas discursivas (propiedad de los temas, los formatos, funciones y posicionamiento de los elementos del discurso, el rol de los textos en las acciones de la comunidad discursiva).* Los docentes de inglés formulan proyectos escolares siguiendo las indicaciones planteadas por los diseños curriculares y teniendo en cuenta las expectativas de la audiencia de colegas y autoridades; pueden adaptar su lenguaje técnico para explicar a la comunidad de padres, alumnos o colegas los objetivos de sus cursos.
5. *Además de los géneros, utiliza vocabulario específico.* En este caso particular, los profesores utilizan el vocabulario específico referido a la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

6. *Posee miembros con cierto grado de pericia discursiva y de contenido. En las comunidades discursivas hay intercambio de miembros: los nuevos comienzan como aprendices y la supervivencia de la comunidad depende de la relación entre los novatos y los expertos.* Claramente, a esto apuntamos cuando hablamos de los futuros profesores y los docentes en ejercicio.

El residente crea un vínculo con el docente del curso quien, entre otras, cumple la función de transmitir información acerca de los alumnos con quienes trabajará el practicante. Esta información puede ser analizada críticamente por el practicante, o puede ser tomada, total o parcialmente, sin cuestionamientos. Nuestra intención es hacer conscientes a los practicantes de cómo se puede estigmatizar a un grupo de alumnos solamente con el uso que esa comunidad discursiva hace del lenguaje, muchas veces sin darse cuenta. Asimismo, intentamos analizar cómo una concepción sesgada de los alumnos puede llegar a formar parte de la cognición de un docente y, en consecuencia, llevarlo a diseñar e implementar prácticas pedagógicas prejuiciosas e ineficaces.¹

1 El ciclo de formación docente del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata se inscribe dentro del paradigma constructivista. Las asignaturas del área tienen como meta conectar estrechamente la reflexión con la experimentación activa, siguiendo las ideas de Schön (1983) sobre la naturaleza reflexiva de la práctica. El programa se basa en un modelo reflexivo para la formación docente (Wallace 1991) y fomenta la reflexión tanto sobre las decisiones didácticas como sobre las ideas subjetivas del

El contexto escolar

Las escuelas del sistema educativo municipal de General Pueyrredon, Mar del Plata-Batán, se encuentran ubicadas, en su mayoría, en zonas urbanas, periurbanas y rurales en las que conviven realidades socioculturales muy diversas. Durante las últimas décadas, el crecimiento poblacional de la ciudad cabecera ha generado problemas urbanos como los siguientes: falta de servicios esenciales de salud en algunos barrios, incrementos en la contaminación ambiental, necesidad urgente de extensión de redes eléctricas, desagües pluviales, pavimentación, servicios cloacales y red urbana de transporte, entre otros. Estas características de los barrios contribuyen a que las comunidades sufran por cuestiones ligadas a la pobreza o que se originan en ella. El riesgo que implica la situación de pobreza no está dado solamente por la presencia de factores de riesgo, ni por la calidad de esos factores, sino que es el resultado de su acumulación. Para Vasilachis de Gialdino (2003)

[...] las personas pobres son aquellas que se ven sometidas a un entramado de relaciones de privación de múltiples bienes materiales, simbóli-

docente, sus creencias, la relación entre sus acciones individuales y los propósitos de la educación en la sociedad. Se promueve la comprensión de las razones, fines y maneras más apropiadas de la tarea docente en un contexto social e histórico particular; en otras palabras: los “por qué”, los “para qué” y los “cómo” (Regueira et al. 2017) para “este” grupo de alumnos en particular. Así, la función del área está definitivamente orientada al desarrollo de la cognición docente, es decir, a lo que los docentes saben, creen y piensan cuando toman decisiones pedagógicas (Borg 2003).

cos, espirituales y de trascendencia, imprescindibles para el desarrollo autónomo de su identidad esencial y existencial. (p. 91)

Lespada (2005) introduce el término “comunidades socialmente desfavorecidas” en una definición que va más allá de lo económico. Estas comunidades se ven influenciadas por diversos factores que producen un impacto negativo en su desarrollo y superación. Entre esos factores, el autor incluye la persecución ideológica, la discriminación cultural e intolerancia, la discriminación por cuestiones de género, las carencias económicas, la negación de las potencialidades, la violencia, el desarraigo, el aislamiento y la incomunicación, la limitación tecnológica, la dificultad de acceder a los niveles educativos deseados y de permanecer en ellos, la limitación ocupacional o profesional, las carencias afectivas parentales prolongadas. Lombardi y Rustoyburu (2011) avanzan en la elaboración e insisten en la necesidad de utilizar el concepto de *sujetos en situación de desfavorabilidad*. En un claro ejemplo de ACD, para las autoras

“[...] la desfavorabilidad no debería entenderse como una esencia que define a ese sujeto, sino como una situación por la que transita como resultado del lugar que ocupa en un entramado de relaciones en un escenario socio histórico particular” (Ibid.: 12).

Esta definición resalta el carácter temporario de la condición y al mismo tiempo concede la posibilidad de superación.

Análisis Crítico del Discurso

En las ciencias del lenguaje, tanto la Lingüística Crítica (LC), como el Análisis Crítico del Dis-

curso (ACD) y el Análisis Mediato del Discurso (AMD) se han ocupado de estudiar “las relaciones de dominación, discriminación, poder y control tal como se manifiestan a través del lenguaje” (Wodak / Meyer 2001: 19).

Para Fairclough y Wodak, con una orientación más lingüística que la del resto de los analistas, “el discurso constituye la sociedad y la cultura” (Fairclough / Wodak 1997: 390). Estos autores también sostienen que las formas lingüísticas que aparecen en la superficie de los enunciados reflejan una visión del mundo. Para el ACD, nombrar implica ordenar y evaluar desde un lugar particular.

Por otro lado, Teun van Dijk (2003) sostiene que los actores sociales no utilizan solo estrategias y experiencias individuales en la producción del discurso, sino que se apoyan en marcos colectivos de percepción llamados *representaciones sociales*. Estas percepciones socialmente compartidas constituyen el vínculo entre el sistema social y el sistema cognitivo individual. Las representaciones sociales son constructos que se circunscriben a grupos sociales concretos y no abarcan al conjunto de la sociedad (Wodak / Meyer 2001). En términos cognitivos, la elección de las palabras puede influir en la formación del modelo mental de los destinatarios de los textos especialmente si se consideran los roles sociales y las relaciones entre los participantes del discurso.

Desde una perspectiva más sociológica, Scollon, con su enfoque denominado Análisis Mediato del Discurso (AMD), comparte los fines del ACD en su interés central por los asuntos sociales de la vida contemporánea, pero sostiene que las relaciones de poder están basadas en la práctica y no son solo discursivas: “la práctica

discursiva es una forma más de práctica social y no la forma fundacional” (Ibid.: 208) sobre la que se constituirá la sociedad. El AMD comienza por la acción social y solo estudia el discurso cuando entiende que es un instrumento significativo para analizar las acciones sociales. Asimismo, no considera el lenguaje como punto central de su interés sino las prácticas sociales reflejadas en las historias, hábitos de vida diarios, los deseos, los juicios “sobre los cuales se produce y se reproduce la sociedad” (Scollon en Wodak / Meyer 2001: 47). Según Scollon, si solo se estudia el lenguaje puede ser que nunca se identifiquen las causas de las acciones de los actores sociales.

A pesar de las diferencias de enfoque y metodología de análisis, el ACD comparte características generales con las otras corrientes. Todos los analistas del discurso intentan obtener resultados que tengan alguna relevancia práctica. El ACD considera que todos los discursos son históricos y que para entenderlos es preciso considerar el contexto, que contiene los elementos psicológicos, políticos e ideológicos necesarios. Todos los enfoques incorporan categorías lingüísticas para el análisis: focalizan en los pronombres, la selección de vocabulario, los atributos, el modo y los tiempos verbales.

En este trabajo, no abordamos el análisis crítico del discurso desde un lugar de especialistas en ese campo, sino desde el papel de formadoras de formadores que se proponen desarrollar un perfil de docentes críticos, reflexivos y flexibles a las necesidades de los contextos particulares.

Testimonios de los docentes

El objetivo de esta propuesta es analizar cómo se reflejan en el discurso de los profesores de

inglés las concepciones en torno de sus alumnos. Estas concepciones, que son representaciones sociales, forman parte de su cognición docente y juegan un papel decisivo a la hora de diseñar propuestas pedagógicas. Los testimonios que analizaremos son las respuestas a las preguntas: *¿Cómo ve a sus alumnos? ¿Qué ve en ellos? ¿Cómo los caracteriza?* Las preguntas son abiertas y fueron formuladas cuidadosamente con la intención de no utilizar palabras que determinaran algún tipo de respuesta.

Estas preguntas fueron enviadas vía correo electrónico a los docentes municipales que habían participado de unas jornadas de extensión universitaria sobre la enseñanza del inglés en contextos vulnerables. Antes de proceder al análisis, incluimos los seis testimonios:

Testimonio 1

Los alumnos son muy pasivos, cuesta mucho motivarlos a participar oralmente en su propia lengua, aún más en inglés. Realizan las tareas asignadas, las cuales deben ser muy guiadas y cuando se les pide creatividad o transferencia de conocimientos previos demuestran gran dificultad. No hacen las tareas del hogar. No tienen incorporados hábitos ni técnicas de estudio. No tienen apoyo de los padres en el seguimiento de sus aprendizajes. Socialmente, presentan problemas de disciplina, son violentos, poco tolerantes y les cuesta acatar normas de convivencia.

Testimonio 2

Son alumnos marginales. Viven una extrema pobreza que no tienen ninguna expectativa en el futuro. Tienen baja autoestima y ellos mismos se auto-marginan. En algunos casos tengo delinquentes juveniles que han estado prófugos o en

reformatorios. Que a su vida no le encuentran sentido a los 14 ó 15 años. Bueno espero que te sirva mi pequeño aporte. Docente de Inglés desesperado (jaja).

Testimonio 3

Lo que puedo decir de mis alumnos es que en general presentan problemáticas familiares, sociales y económicas que debemos tener en cuenta a la hora de enseñar ya que muchos de ellos se toman de estos problemas para no hacer nada o decir no entiendo por tal problema. Debemos enseñar con estos problemas y ellos deben aprender también con sus problemáticas es por eso que es una tarea muy difícil la de enseñar y aprender en este tipo de contextos.

Testimonio 4

El desenvolvimiento de los alumnos que concurren a escuelas de zonas desfavorables se puede describir tomando en cuenta distintos aspectos: el intelectual y el social. Con relación al aspecto intelectual, parte de los alumnos demuestra interés por participar en clase aunque muchos de ellos presentan problemas de comprensión y de concentración. Por ejemplo, generalmente es necesario explicar las consignas y contenidos más de una vez para que ellos puedan comprender con eficacia. En parte, esto se debe a que les resulta difícil aplicar estrategias y conocimientos previos para interpretar o contestar nuevas consignas. También, reflejan una falta de autonomía para completar las tareas ya que les cuesta comenzar a adquirir responsabilidades. Además, la atención de ellos se dispersa fácilmente y por tal motivo suelen tomarse más tiempo del requerido para terminar las tareas. Es decir, el ritmo de trabajo es lento y a veces los resultados de los trabajos no son óptimos por los motivos ya mencionados.

En cuanto al aspecto social, muchos de los alumnos están afectados por situaciones familiares especiales: problemas de violencia, carencia de las necesidades básicas, etc. Todos estos inconvenientes por lo general son canalizados por los alumnos a través de una conducta agresiva, pérdida de límites y falta de voluntad por superarse dentro del ámbito escolar. En conclusión, la mayoría de los alumnos que asisten a escuelas de comunidades de escasos recursos manifiesta dificultades para la relación con el docente y con sus pares tanto en el trabajo intelectual como en el aspecto social.

Testimonio 5

Perfil del alumno: en general al verlos por primera vez son alumnos que se muestran con las características de cualquier adolescente, pero potenciadas. Son transgresores, rebeldes, bulliciosos y mal hablados. Físicamente, están desfasados en edad, son desaliñados y desprolijos. Con el tiempo, se empiezan a abrir, a entender las reglas y a estar más calmos, aunque esto no se logra del todo siempre. Cuentan cosas de sus vidas, comparten experiencias y anécdotas. Proviene de familias pobres o indigentes, por lo que hay necesidades básicas insatisfechas (sueño, alimentación, en ocasiones afecto). Esto, sumado al limitado acceso que tienen a la información, da como resultado individuos de bajo nivel sociocultural. Son niños que rápidamente (demasiado) se convierten en adultos, cumpliendo funciones y ocupando roles de tales y dejando de lado, involuntariamente, lo rico de ser niño y adolescente.

Testimonio 6

A decir verdad cuando empecé a trabajar no tenía ni idea de cómo eran las escuelas en las cuales estoy, cuesta encontrar un espacio para el idioma

sobre todo cuando es 6º grado, pero en grados menores como en 4º y 5º la mayoría demuestra mucho entusiasmo y se engancha fácilmente con la tarea. Las realidades varían mucho entre una y otra escuela, aunque sí predominan problemas familiares más que económicos creo, pues algunos no traen útiles que es más por dejadez de las madres que por el precio, ya que golosinas compran.

Análisis

A fin de examinar los testimonios hemos decidido seleccionar para un análisis pormenorizado aquellas estructuras discursivas y palabras que son relevantes para el tema de nuestro estudio, es decir el desarrollo de la cognición docente en términos de las representaciones sobre los alumnos. El tema general es la descripción de los estudiantes, es decir cómo cada docente los ve, los percibe, los representa. Más allá de las impresiones que se transmiten y que tienen un efecto sobre el lector en un primer acercamiento, y de las diferencias en las formas de utilización del lenguaje de cada docente, podemos comenzar haciendo una lista de los temas que se repiten en todos los testimonios al conceptualizar a los alumnos: descripción física, social, cognitiva y actitudinal; tipos de tareas que se implementan en la clase, condición económica y social de las familias.

Para continuar con un análisis más detallado, utilizaremos los modelos propuestos por Hodge y Kress (1993), autores de la lingüística crítica, y el esquema propuesto por Raiter y Zullo (2004). Hodge y Kress identifican dos modelos de sintagma entre los que es posible optar al hacer uso del idioma: un modelo accional y un modelo relacional.

Los modelos accionales incluyen [...] procesos relacionados con las acciones llevadas a cabo por los participantes. Los modelos relacionales están referidos a la definición, la clasificación y la evaluación de las entidades del mundo. (Raiter / Zullo 2004: 185)

Dentro del modelo accional, se pueden distinguir dos tipos de procesos básicos en la estructura superficial: los procesos transactivos y los no transactivos. Los primeros, que expresan las relaciones causales, incluyen dos participantes, uno como agente y otro como paciente o afectado por la acción. Los procesos no transactivos se refieren a la acción de un solo participante, que puede ser agente o paciente de tal acción.

Los procesos transactivos que aparecen con mayor frecuencia en los testimonios niegan las acciones o las degradan por medio de la utilización de palabras o estructuras de connotación negativa:

“No hacen las tareas del hogar [...]” (T. 1)

“[...] les cuesta acatar normas de convivencia [...]” (T. 1)

“[...] a su vida no le encuentran sentido [...]” (T. 2)

“[...] ellos deben aprender también con sus problemáticas [...]” (T. 3)

“[...] algunos no traen útiles [...]” (T. 6)

Cuando se hace referencia a los alumnos como realizadores de acciones, existen modificadores que mitigan la eficacia de las acciones. Por ejemplo:

“Realizan las tareas asignadas, las cuales deben ser muy guiadas [...]” (T. 1)

“[...] cuando se les pide creatividad o transferencia de conocimientos previos demuestran gran dificultad” (T. 1)

“[...] les resulta difícil aplicar estrategias y conocimientos previos para interpretar o contestar nuevas consignas” (T. 4)

“[...] la mayoría de los alumnos que asisten a escuelas de comunidades de escasos recursos manifiesta dificultades para la relación con el docente y con sus pares tanto en el trabajo intelectual como en el aspecto social” (T. 4)

No siempre el lugar del agente presupone voluntad por parte del participante involucrado en ese papel:

“No tienen apoyo de los padres [...]” (T. 1)

“[...] algunos no traen útiles que es más por dejadez de las madres que por el precio, ya que golosinas compran” (T. 6)

También encontramos ejemplos de concepción aparente, es decir, una oración del tipo “sí, pero...”, en los que se comienza por afirmar algo que a continuación se niega:

“Con relación al aspecto intelectual, parte de los alumnos demuestra interés por participar en clase aunque muchos de ellos presentan problemas de comprensión y de concentración” (T. 4)

Los procesos no transactivos involucran la acción del participante, que puede ser agente o paciente de dicha acción, y son de índole espontánea o autogenerada:

“[...] ellos mismos se automarginan [...]” (T. 2)

“Que a su vida no le encuentran sentido a los 14 ó 15 años” (T. 2)

“[...] *suelen tomarse más tiempo del requerido para terminar las tareas*” (T. 4)

“[...] *rápidamente (demasiado) se convierten en adultos [...]*” (T. 5)

En el siguiente testimonio, al comenzar la oración, el docente pone a estos alumnos en igualdad de condiciones con otros; sin embargo, se introduce claramente una ruptura entre lo igual y lo diferente a través del uso de la conjunción adversativa *pero* para diferenciarlos negativamente.

“[...] *al verlos por primera vez son alumnos que se muestran con las características de cualquier adolescente, pero potenciadas. Son transgresores, rebeldes, bulliciosos y mal hablados. Físicamente, están desfasados en edad, son desaliñados y desprolijos*” (T. 5)

Del mismo modo, otro ejemplo demuestra la manera en que el docente aparenta comprensión de la situación para luego culpar a los alumnos:

“[...] *en general presentan problemáticas familiares, sociales y económicas que debemos tener en cuenta a la hora de enseñar ya que muchos de ellos se toman de estos problemas para no hacer nada o decir no entiendo por tal problema*” (T. 3)

Por otro lado, el segundo modelo, el relacional, que se refiere a la definición, clasificación y evaluación de las entidades del mundo, se refleja en el discurso a través de los verbos *ser* o *estar*.

“*Son alumnos marginales [...]*” (T. 2)

“*Los alumnos son muy pasivos [...]*” (T. 1)

“[...] *son violentos, poco tolerantes [...]*” (T. 1)

“[...] *es una tarea muy difícil la de enseñar y aprender en este tipo de contextos*” (T. 3)

“*Son transgresores, rebeldes, bulliciosos y mal hablados*” (T. 5)

“[...] *son desaliñados y desprolijos [...]*” (T. 5)

El uso del verbo *ser* en las definiciones establece una condición permanente. Esto hace que las situaciones se tomen como algo definitivo, irreversible, ya que se presentan como algo inherente a las personas o situaciones. Mientras que *ser* implica naturalización e irreversibilidad, el verbo *estar* hace referencia a una situación transitoria que puede ser solucionada o superada:

“[...] *muchos de los alumnos están afectados por situaciones familiares especiales: problemas de violencia, carencia de las necesidades básicas, etc.*” (T. 4)

Entre otros elementos que se utilizan para ocultar lo que no se quiere decir o para resaltar lo que interesa destacar, también se recurre a la impersonalización, que oculta al agente. En este caso, el maestro sale de la situación para no involucrarse como parte, como si las acciones las realizara un agente externo o cualquier otra persona o entidad:

“[...] *cuando se les pide creatividad o transferencia de conocimientos previos demuestran gran dificultad.*” (T. 1)

También encontramos manifestaciones de la metáfora estructural (Lakoff / Johnson 1980 en Raiter / Zullo 2004) en

“[...] *la atención de ellos se dispersa fácilmente [...]*” (T. 4)

“[...] el ritmo de trabajo es lento y a veces los resultados de los trabajos no son óptimos por los motivos ya mencionados” (T. 4)

Estas personalizaciones involucran a un participante abstracto en un proceso accional no transactivo que simplifica y oculta lo que verdaderamente se quiere decir: son los alumnos los que no prestan atención y son los alumnos los que trabajan lentamente o no lo hacen al ritmo que espera el docente.

No solo la elección de acciones que realizan o sufren los sujetos nos presenta una mirada parcial del mundo. También la elección del vocabulario apoya la fuerza de la idea. El modo que elegimos para nombrar cosas, hechos o actores implica clasificar y evaluar. Siempre que se elija una palabra en lugar de otra, se estará haciendo referencia a algo más. La cantidad, simultaneidad y reiteración de vocablos de connotación negativa utilizados en cada testimonio provocan la saturación negativa del concepto y configuran lo que Vasilachis (1999) denomina *contexto catástrofe*, del cual se hace imperioso escapar. Un docente lo hace a través del humor:

“Docente de Inglés desesperado (jaja)” (T. 2)

En otros casos se justifica el fracaso de la tarea escolar echándoles la culpa a los alumnos, que aparecen como únicos responsables de este *contexto catástrofe*:

“No hacen las tareas del hogar [...] No tienen incorporados hábitos ni técnicas de estudio. [...] las tareas asignadas, las cuales deben ser muy guiadas [...] cuando se les pide creatividad o transferencia de conocimientos previos demuestran gran dificultad” (T. 1)

“[...] la mayoría de los alumnos que asisten a escuelas de comunidades de escasos recursos manifiesta dificultades para la relación con el docente y con sus pares tanto en el trabajo intelectual como en el aspecto social” (T. 4)

“[...] muchos de ellos se toman de estos problemas para no hacer nada o decir no entiendo por tal problema. Debemos enseñar con estos problemas y ellos deben aprender también con sus problemáticas es por eso que es una tarea muy difícil la de enseñar y aprender en este tipo de contextos” (T. 3)

Según estos testimonios, los estudiantes y sus familias son los que deciden no colaborar en lograr los objetivos de la escuela, lo que le resta responsabilidad al sistema en el que están inmersos. En lugar de reflexionar sobre cuáles son los verdaderos causantes de esta situación, de averiguar las razones de ciertas formas de actuar, se culpa a los alumnos, incrementando una manera de violencia en un enfrentamiento entre “nosotros” y “ellos”. Sin querer, la selección de palabras legitima acciones o la falta de ellas, a favor o en contra del otro.

Claramente, la selección de las palabras utilizadas para describir a los alumnos evidencia la representación social que los docentes tienen de ellos. Algunos ejemplos de las expresiones utilizadas son: *pasivos, dificultad, problemas de disciplina, poco tolerantes, marginales, extrema pobreza, delincuentes juveniles, problemáticas familiares, sociales y económicas, problemas de comprensión, ritmo de trabajo lento, carencia de las necesidades básicas, conducta agresiva, pérdida de límites, falta de voluntad, dificultades para la relación con el docente, transgresores, rebeldes, bulliciosos y mal hablados, desfasados*

en edad, desaliñados y desprolijos, dejadez de las madres. El uso de cada una de estas palabras connota una posición tomada frente a los alumnos, en la que se utiliza la estrategia de presentación negativa del otro y que aumenta, sin que se diga abiertamente, la presentación positiva de uno mismo, destacando aspectos malos de los otros y ocultando los propios (van Dijk 2003).

De los seis testimonios, solo uno plantea un quiebre y parece rescatar fortalezas:

“Con el tiempo, se empiezan a abrir, a entender las reglas y a estar más calmos, aunque esto no se logra del todo siempre. Cuentan cosas de sus vidas, comparten experiencias y anécdotas” (T. 4)

Conclusión

Este trabajo toma como eje la construcción de la cognición docente con el objetivo de formar profesores de inglés críticos, reflexivos, sensibles y flexibles a los contextos pedagógicos. Por eso comenzamos nuestro artículo haciendo referencia a las modalidades que contribuyen al desarrollo de la cognición docente, más específicamente al hecho de cómo el estudiante residente desarrolla, confirma o rechaza creencias, ideas, valoraciones, y principios al comenzar a formar parte de una comunidad discursiva particular que está inserta en un contexto específico. Esta misma comunidad discursiva, al interactuar lingüísticamente, contribuye a la creación de una visión parcial del mundo en los estudiantes residentes. Es aquí donde, desde nuestro rol de formadoras de formadores, podemos recurrir a las herramientas del ACD para quebrar tradiciones legi-

timadas, muchas veces de manera inconsciente, y enseñar a mirar, escuchar, observar más allá de las palabras. Con esta premisa en mente, en una encuesta realizada al año siguiente entre docentes de inglés de las escuelas primarias municipales, se les solicitó identificar las fortalezas de sus alumnos. En este caso, en las respuestas encontramos alumnos *críticos, cariñosos, metódicos, que aceptan pautas y propuestas docentes, que tienen interés por el uso del inglés en la vida cotidiana, prolijos, que demuestran calidez humana, respetuosos, interesados en proyectos creativos, curiosos, entusiastas, con ganas de trabajar, ansiosos por ser reconocidos en su trabajo, con voluntad, que participan activamente, comprometidos, alegres, inquietos, que a pesar de la realidad de sus vidas, muchos optan por el cambio por mejorar.*

Parte del cambio de perspectiva es responsabilidad de la formación docente, que tendrá que seguir trabajando profundamente para que los futuros maestros puedan ser conscientes de que el uso del lenguaje refleja una manera de clasificar el mundo y evaluarlo, de emitir opinión y, en consecuencia, de tomar decisiones pedagógicas para un grupo de alumnos único y particular.

Referencias

Borg, Simon (2003): “Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do.” En: *Language teaching*, 36 (2) pp. 81-109. En: <<http://eprints.whiterose.ac.uk/1652>> [Último acceso: marzo 2016].

Díaz, Claudio / Patricia Martínez / Iris Roa / María Gabriela Sanhueza (2010): “La enseñanza y aprendizaje del inglés en el aula: una mirada a las cognicio-

- nes pedagógicas de un grupo de jóvenes estudiantes de pedagogía". En: Investigación y Postgrado, Caracas, 25(2-3), 020-036. En: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200002&lng=es&tng=es> [Último acceso: septiembre 2018].
- Fairclough, Norman / Ruth Wodak (1997): "Análisis crítico del discurso". En: van Dijk, Teun A. (Comp.): *El discurso como interacción social. Estudios sobre el Discurso II: Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona: Gedisa, pp. 367-404.
- Hodge, Robert / Gunther Kress ([1979]1993): *Language as Ideology*. 2a. Ed., Londres y Nueva York: Routledge.
- Lespada, Juan Carlos (2005): *Acerca del concepto "Comunidades Socialmente Desfavorecidas"*. Mar del Plata: Instituto Superior de Formación Docente "Almafuerte".
- Lombardi, Claudia / Cecilia Rustoyburu (2011): *Repensando el concepto de desfavorabilidad social en el escenario de las políticas educativas actuales*. Mar del Plata: Instituto Superior de Formación Docente Almafuerte.
- Raiter, Alejandro / Julia Zullo (2004): *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*. Barcelona: Gedisa.
- Regueira, Ana Lía / Elisabet Caielli / Jenifer Williams (2017): "Cognición docente: ¿Cómo conceptualizan los contextos pedagógicos los futuros docentes de Inglés?". En: *Il Fábrica de Ideas (Historias y Prácticas) Narrativas, (Auto)biografías y Pedagogía: Otra manera de conocer, decir y hacer las experiencias de formación*. UNMDP. En: <<https://fh.mdp.edu.ar/en-cuentros/index.php/fabricadeideas/2fi2017/paper/viewFile/2486/946>> [Último acceso: junio 2018].
- Sanchez, Hugo Santiago (2013): "A cognitive perspective on pre-service and in-service language teaching". En: *Babylonia*, 01/13, pp. 59-64.
- Sanchez, Hugo Santiago / Kuchah Kuchah / Livia Rodrigues / Emerson de Pietri (2018): "Pre-service language teachers' development of appropriate pedagogies: A transition from insightful critiques to educational insights." En: *Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies*, 70 (2018), pp. 236-245.
- Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Londres: Temple Smith.
- Sendan, Fhemi / Jon Roberts (1998). "Orhan: a case study in the development of a student teachers' personal theories. En: *Teachers and Teaching: Theory and Practice* [4], [2], pp. 229-244.
- Swales, John (1990): "The Concept of Discourse Community". En: <<https://pdfs.semanticscholar.org/778e/5c87e6041903980d25449c9a2972947a351e.pdf>> [Último acceso: 26/06/2018].
- van Dijk, Teun (2003): "La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad" En: Wodak, Ruth / Michael Meyer (2003): *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa, pp. 143-177.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (1999): "Las acciones de privación de identidad en la representación social de los pobres. Un análisis sociológico y lingüístico" En: *Revista iberoamericana de discurso y sociedad*, [Vol. 1], [Nº. 1], pp. 55-104.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (2003): *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.

Wallace, Michael (1991): *Training Foreign Language Teachers: A reflective approach*. Glasgow: Cambridge University Press.

Wodak, Ruth / Michael Meyer (2001): *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa.

Elisabet Caielli es Maestra de Enseñanza Primaria y Profesora de Enseñanza Secundaria de Inglés por la Universidad Nacional de Mar del Plata y Magister en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad Nacional de Rosario. Actualmente es Profesora Adjunta Regular en el Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata y docente titular de Inglés por concurso de oposición y antecedentes en escuelas secundarias dependientes de la Municipalidad de Gral Pueyrredon. Sus intereses, publicaciones y proyectos de investigación y extensión están vinculados a la comprensión lectora en lengua materna y extranjera, a la formación docente, al desarrollo de la cognición docente y a la enseñanza de inglés en escuelas de comunidades en situación de desfavorabilidad.

Jenifer Williams es Maestra de Enseñanza Primaria, Profesora de Enseñanza Secundaria de Inglés y Especialista en Psicología y Psicoanálisis de los Vínculos por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña actualmente como Profesora Adjunta en las asignaturas Teorías del Sujeto y el Aprendizaje y Metodología de la Enseñanza del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Sus intereses, publicaciones y proyectos de investigación y extensión están vinculados a la cognición y la formación docente, las variables afectivas en el proceso de aprendizaje de L2, la didáctica de la lengua extranjera y el desarrollo de la comprensión lectora.

New Paradigms in Audiodescription:

Enriching User Experience, Professional Practice, and Translation Classes

Nuevos paradigmas en audiodescripción: enriquecimiento de la experiencia del usuario, AD como práctica profesional y clases de traducción

Iris Guske

Kempten School of Translation & Interpreting Studies

iris.guske@online.de

Abstract

Half a century ago, individual initiatives spurred Audio Description (AD) in the US to facilitate a blind or visually impaired (BVI) person's access to visually-relayed information. Increasingly incorporated in European media productions from the 1990s, AD continued to be viewed as a practice best mastered by following strict guidelines stipulating objectivity to avoid purportedly patronising interference with BVI listeners' meaning making. In the 2000s, AD research took off in (Audiovisual) Translation Studies on the grounds that it constitutes, if not interlingual, then intersemiotic transfer, and involves similar (subjective) decision-making processes. Together with recent reception studies contrasting traditional with interpretative, e.g. narrative, AD this has resulted in calls for audio describers to (re-)create the original viewing experience. As that requires a comparable knowledge base and similar skill sets translators draw on, including AD in translator training has the potential to enrich translation classes, AD as a professional practice, and user experience. This article describes a variety of progressively more difficult AD exercises used in a 3-year BA Translation programme and embeds them in the practice- and theory-based discussion outlined above.

Resumen

Medio siglo atrás, surgieron en los EE.UU. iniciativas individuales que alentaron la adopción de la audiodescripción (AD) para facilitar el acceso de personas ciegas o con visión reducida a información con soporte visual. La audiodescripción, que fue incorporándose cada vez con mayor frecuencia en las producciones audiovisuales europeas desde la década de 1990, continuaba considerándose una práctica cuyo dominio requería el seguimiento de pautas estrictas sobre la objetividad necesaria para evitar estilos condescendientes que pudieran interferir con la creación de sentido por parte del oyente con visión reducida. A comienzos del nuevo milenio, empezó a abordarse la investigación de la audiodescripción en el campo de los Estudios de Traducción (Audiovisual) partiendo de que esa actividad consiste en una transferencia intersemiótica, si no interlingual, y que supone procesos de toma de decisiones (subjetivos) similares a los asociados a la traducción. Este hecho, junto con la realización reciente de estudios de recepción en los que se contrasta la audiodescripción tradicional con la interpretativa –es decir, narrativa–, dio lugar a que se instara a los audiodescriptores a (re)crear la experiencia de visualización original. Como para ello se requiere una base de conocimientos y conjuntos de competencias similares a aquellos a los que recurren los traductores, incluir la audiodescripción en la formación en traducción ofrece el potencial de enriquecer las clases de traducción, la audiodescripción como práctica profesional y la experiencia del usuario. En este artículo se describe una variedad de ejercicios de audiodescripción, ordenados progresivamente en función de su dificultad, que se llevan a cabo en un programa de BA en Traducción de tres años, y se los inserta en el debate descripto sobre la práctica y la teoría.

Keywords: audio description | new paradigms | cinematic audio description | narrative audio description | enriching user experience.

Introduction

As the Academic Director of a College for Translation and Interpreting Studies in Germany I was initially fascinated by the idea of including Audio Description (AD) in the classroom as a way of enhancing our students' foreign-language and translation-related skills by using stimulating new media-based exercises (in addition to subtitling projects) to complement an otherwise predominantly text-based instruction approach. Signing up for a 3-day workshop offered by one of the pioneers in the field in the

United States in 2013 seemed a good idea in order to get familiar with AD processes and acquire some basic AD skills before introducing it in our undergraduate classes.

Let's just say that I failed miserably at producing anything resembling the kind of description deemed acceptable, let alone good. Another participant, a young woman, on the other hand, excelled at each and every exercise. She could not have been more precise, succinct, or objective in her descriptions, while I made a hash of things trying to decode the multitude of visually-relayed signifiers and weave them into a narrative based on the meaning of a gesture, a

glance, or the camera angle chosen for a specific shot. The respective explanations we offered for our widely divergent descriptions were, in the young woman's case, that she suffers from a mild form of Asperger's and will often "take things at face value", and, in my case, that my academic grounding is in communication studies and psychology, so I will rarely take anything at face value.

Based on the workshop's approach to AD as fulfilling a predominantly denotative function and the strict guidelines to be observed by describers, which had informed AD practice since the 1970s, I initially considered it as a useful tool for vocab exercises in language-learning classes only. What I failed to see in that normative AD environment, however, was a rationale behind its inclusion in theory-driven discussions in translation studies since the early 2000s, nor was it evident in that context that engaging students in AD activities would enhance the competences they acquired in translator training courses.

However, with a growing body of research in this domain, especially in the form of empirical reception studies, the beginnings of a paradigm shift have appeared on the horizon. The current trend reflects the belief that blind or visually impaired people (BVI) should be enabled to share the sighted audience's experience, which presupposes interpretative processes that are at the heart of translation activities as well. With AD increasingly aiming to provide a coherent story to allow for immersion instead of pieces of information to fill gaps in understanding, it can now be meaningfully integrated in (undergraduate) translation and interpreting courses.

1. The Evolution of Audio Description from a Time-Honoured Craft to an Academic Research Subject

In the relevant literature, Audio Description (AD) is often introduced as an activity sighted people have engaged in since the origin of spoken language in order to ensure that a blind or visually-impaired person is provided with an auditory representation of visual information he or she would otherwise not be able to perceive (Basich Peralta, Martínez Sotomayor & Lemus 2009). Following that observation, the reader is usually catapulted over time and space to land in 1970s North America and learn about the first major AD initiatives to ensure more inclusionary access mainly to media-related content (Snyder 2014). In the absence of research-backed knowledge of the BVI community's AD-related needs and preferences, individual describers would develop best practices, which were then incorporated into media organisation's guidelines, which in turn became the standard for practitioners even in other countries, starting in the late 1980s (Benecke 2014). Finally, after another time lapse, we read that, with AD given a boost through legal initiatives, research took off in the early 2000s (Jankowska 2015). Since then AD has been studied with a translation-based framework in mind on the grounds that it has to relay information, if not across languages, then across two distinct semiotic systems—representing a visual and a verbal mode of communication, respectively (Bourne & Jiménez Hurtado 2002). With AD thus squarely put within the domain of Audiovisual Translation Studies (AVT) (Fryer 2016), of late, researchers have come to fo-

cus on what should have informed professional AD practice much earlier, viz. user experience, with the stress rightly on “experience” (Walczak & Fryer 2017; Chmiel & Mazur 2016; Mälzer-Semlinger 2012).

This evolution was half a century in the making, and the question is whether we would not have got to where we are now sooner if people had not limited themselves to a restricted and restricting view of the role of AD at the beginning. After all, we all engage in descriptive activities every day when we share with others our impressions of an object, a person, a place we have seen, or a play, a movie, an event we have watched—in fact, any experience we have had that has imprinted mental images on us and left us with visual, auditory, olfactory, etc. memories.

As our daily lives thus include many impromptu instances in which we take turns at being at the giving and the receiving end of oral descriptions, we normally do not give a lot of thought to the question “what” we should convey (i.e., selecting and editing the informational content and/or its amount) or “how” we should convey it: Our awareness of convention (e.g., expectations related to genre), the (situative) context, and our respective “audience” (e.g., age, educational level, relationship between interlocutors, etc.) usually decides that for us. In turn, it does not require major deliberation on our part as listeners to tell “why” we relate more to one person’s account than to another’s—a logical structure, vivid descriptions, an engaging presentation, etc. usually decide that for us.

If, then, we had just replaced the one variable that would require a more conscious effort to identify any adjustments we would have to make in order for our descriptions to appeal

to particular listeners, i.e., if we had substituted a BVI audience for a sighted one, we might have arrived sooner at the more holistic view of AD that is presently emerging. While it has been characterised as involving “intersemiotic transfer” for quite a while now, AD used to be treated as an activity qualitatively far removed from much the same “intersemiotic translation” activities we all engage in each and every day (Jakobson 2000; Oustnoff 2011). That is why AD supposedly needed to follow different rules than those we (mostly) unconsciously apply in any narrative act, and required skills that were seemingly not part of our commonly shared repertoire.

Hence, research has only lately come to focus more widely and in depth on empirical reception issues in order to properly identify the, albeit heterogeneous, BVI community’s AD-related requirements and to test, e.g., the match between the intended message of a shot, a scene, or the movie as a whole and the one received by a BVI audience (Bardini 2017; Iglesias Fernández, Martínez Martínez & Chica Nuñez 2015; Orero 2012). Accordingly, we are currently witnessing efforts to adjust central tenets concerning the overriding function AD should fulfil—immersion vs. information—as well as the concomitant principles that should inform and guide AD processes (analysis vs. observation) in order to ensure that the final AD product possesses the qualities established as desirable in user studies (interpretative vs. denotative) (Walczak & Fryer 2017; Ramos Caro 2016; Mazur & Chmiel 2011).

As a corollary of striving for a better user experience, theories underlying translation-related decisions, such as Nord’s (1989) function-

al approach, are being drawn on to inform AD choices to some extent (Bardini 2017), which validates inclusion of AD as a valuable, regular element of (foreign-) language as well as translation/interpreting classes. After all, Hassana-badi and Heidari (2014) and de Oliveira Branco (2014) posit that (foreign-) language learning processes can be enhanced by the inclusion of such intersemiotic translation activities, which constitute a motivating factor as well as a multi-channel learning-optimisation tool.

This paper is meant to explore how AD can be used in an educational context to foster a variety of relevant skills among students. It is based on a number of project-based AD workshops at undergraduate level in a German College of Translation & Interpreting Studies. In line with Venuti's (2017) claims that "no translation can occur without prior or even ongoing instruction in a foreign language" (p. 13), we will start out with examples meant to increase students' awareness of succinctness, enrich their vocabulary, and enhance their use of less frequent, condensed lexical structures. Following that, the examples chosen will allow us to combine theoretical aspects relevant in translation studies with AD requirements as well as convey practical (intersemiotic) translation skills, reflecting the progression from simpler to more complex tasks over the course of our 3-year Bachelor programme.

At an observational level, the classes have proven successful with regard to their appeal to students, the quality of the final AD "products", and, most importantly, their process-related learning outcomes. However, the research project designed to validate our faculty's preliminary findings has not been concluded yet,

so our classroom-based impressions have to suffice for the time being. For an up-to-date overview of AD-related pedagogical research, teachers might want to consult Ibañez Moreno & Vermeulen (2017).

2. Introduction to AD in Foreign-Language and Translation Classes in Year 1

The introduction itself might take the form of a presentation including AD examples in the form of pictures, movie clips, live descriptions of sports events, etc., in which students will be briefly familiarised with AD as a product and a process. They will be provided with

- statistics regarding the BVI community (absolute numbers, types/degrees of impairment, age distribution), in order to create awareness of heterogeneous AD needs in the light of issues of accessibility and inclusion;
- a history of AD covering important milestones, including current legislation underlying increasing demand for describers;
- the processes involved in writing ADs, including the "technical" constraints describers are faced with in the case of plays or movies due to space limitations caused by dialogues and music as well as requirements for AD to constitute a logical fit with other auditory elements.

For the first 5-hour workshop in the second half of the academic year we usually choose a short movie trailer (1min30s), which "tells" a

whole story, is easy to understand, i.e., not open to multiple interpretations, is rich in action and does not contain much/any dialogue. One excellent example is the trailer for *Frozen*¹. The reasoning behind this choice is the following:

- Using a short clip means that the technicalities as well as the narrative mode (omniscient narrator, present tense) can be worked out/explained quickly; that writing the AD will take no more than 60-75 minutes; and that a first film version including the AD can be produced and watched at the end of the session.
- Using a trailer usually means that the protagonists are not yet named, so students will learn that care has to be taken to make clear who is being referred to by avoiding the use of ambiguous pronouns.
- Using a clip involving many body movements means that the overarching aim of this particular exercise, enriching the students' vocabulary, works at various levels: First, they quickly realise that they will have to use very nuanced, poignant verbs of movement ("dash-es") because there is not enough time to use a run-of-the-mill verb and add an adverb for more precision ("walks speedily"). Second, finding succinct

expressions will increase their lexicon, whether it be in their mother tongue or a foreign language.

- Using an action-laden clip with little or no dialogue means two things: First, with hardly any explanation of the situation provided by any dialogue, the students have to make sure that their description has enough explanatory power as far as understanding the scene/plot is concerned. Second, it soon becomes obvious that the description of a certain action will have to be finished in the split second before the sound caused by it can be heard, as any incongruity would render the narration incoherent or illogical for a BVI audience. This constraint also guides students in their choices of which activities to include in the description and which to leave out, as there will not be sufficient time to include each and every object or action.
- Using this particular clip means that the number of facial expressions is limited, and they are, moreover, rather straightforward, i.e., not too difficult or controversial to decode/interpret, so that the students won't get sidetracked having lengthy discussions about potentially ambiguous meanings of a certain look and, most importantly, it will be easier to use objective descriptions.

¹ The *Frozen* trailers can be found at the following URLs:

<<https://www.youtube.com/watch?v=-WdC4DaYleQ>> (without AD); <https://www.youtube.com/watch?v=O7j4_aP8dWA> (with English AD).

Exercises:

Split the group in half for exercises 1-3, with one half watching, and listening to, the clips and the

other half only listening. If possible, ask a few volunteers from another class or faculty members not taking part in the workshop to listen to the original clip (without AD) and the final version with student-written AD without watching.

1. Watch the clip without AD and discuss AD-relevant observations and concerns [10 mins]
2. Listen to the English AD version and evaluate its qualities and shortcomings [10]
3. Revisit the observations and concerns made before watching the AD version [5]
4. Roughly minding the time slots,
Group A: Write AD from scratch in your mother tongue
(example juxtaposed with the original English AD see below)
Group B: Write AD from scratch in a foreign language (time slots)
Group C: Translate the original (English) AD (time slots) [60 mins in each group]
5. Each group: Describe difficulties faced and explain problem-solving strategies to the whole class [15]
6. Engage in plenary text-based evaluations and revisions/corrections of the ADs [30]
7. Each group: Read the final version aloud simultaneously to playing the clip and revise again if necessary to make it fit in with the time slots [20]
8. Each group: Use the respective software, insert the AD and record the clip with AD [85]
9. Play each clip with AD in class and

evaluate qualitative differences between the three types, including the comments of those volunteers who still have not seen the clip, thus simulating an end-user perspective as closely as possible [45]

10. Evaluate the lessons learnt [10]

The most important take-away results of the plenary discussions focusing on the difficulties faced by each group were, and usually are, the following:

Group A:

Creating AD in their mother tongue was regarded as the “easiest” exercise of the three and the one deemed the most fun because the students enjoyed the opportunity to be truly creative, and thus strongly felt they “owned” the final product. It was also considered worthwhile as the students had not expected finding the adequate verb/expression to be as difficult in their native German as it turned out to be. Whereas in translation classes they will often just dismiss a teacher-induced quest for a more fitting, nuanced word/expression as a personal foible, with AD they quickly became aware of the need to be precise and concise themselves and started animated discussions of (even slight) differences in meaning between verbs such as “tapsen” (the way a baby bear “walks”), “stapfen” (the way somebody heavy might “walk” through snow), or “watscheln” (the way a duck “walks”). So they were pleased with the learning opportunity in their mother tongue, although it was not deemed quite as worthwhile as learning foreign-language vocabulary. They were also highly satisfied with their AD and proud to play the final version to

students who had not taken part in the workshop.

Teacher's assessment: This AD was very good as it was correct at the lexico-syntactical level, succinct and idiomatic.

Group B:

The students creating AD in a foreign language could not enjoy the creative aspect quite as much as Group A because they encountered greater difficulties establishing the most useful —“economical”—syntactical structures in order not to run out of time. In their quest they consulted other audio described trailers on the internet for reference purposes, but were then not always sure whether the participle constructions they used to shorten subordinate sentences were correct. Similarly they would check online dictionaries or look up synonyms for verbs when they were not sure whether they had used the correct word or did not know how to express a certain body movement at all in the foreign language. So it took them longer than Group A and was more cumbersome, but they felt they still had a lot of freedom and welcomed the benefit of this self-directed learning opportunity. They were also pleased with their result, although they realised that a native speaker of the language they had written their AD in might find fault with some of their word choices or sentence structures.

Teacher's assessment: This AD was similar in quality to other foreign-language texts produced by the students, but veered more to the upper end as being faithful to the clip in order to aim for a good user experience for a BVI audience meant that they did not choose the easy way out in instances where they struggled, but put in an effort to use more succinct words and nuanced expres-

sions than they might have in the case of the usually postulated regular reader of a text.

Group C:

Translating the English AD version was considered extremely constraining and very time-consuming, so that the “fun” factor ranked far below the other two groups. The most important hurdles were deemed to be the syntactical structures and the wording of the original, which needed to be rendered differently in German. So while the students initially tried to stay close to the original as that version “worked”, especially timewise, that was simply not possible. If we look at the first sentence, for example, “a carrot-nosed snowman... peeping out of...”, neither the adjective “carrot-nosed” nor the participle “peeping” introducing a relative clause, can be translated without overhauling the whole sentence, including ditching the relative clause for a shorter main clause, not least because the German “mit Karottennase” (“with a carrot nose”) consists of six syllables instead of the “carrot-nosed” two.

Once that was clear, they approached the original with more translator's licence, but then encountered a problem when they wanted to improve the original where they felt that the original describer had included information that they thought was clear because of an unmistakable sound. While the decision to leave that particular part out was one that did not affect the translation process and product, finding that the description lacked information essential for understanding a particular sequence did. This had mostly to do with timing as adding the information to the translated bits meant that the new description in German was now too long to fit within the designated time/space.

All of this explains why the students were not really satisfied with their AD, although it took the longest, as they felt that they had not quite done justice to either the original AD, which is very good, nor fully met a German-speaking user's expectation.

Teacher's assessment: This AD was borderline; it was too long due to the information added to the original so that the speech tempo was very fast; and it was stilted in parts, with the final product often sounding like a 1:1 translation that

sometimes deviated from the German syntax and contained a number of collocation mistakes. The user experience would thus have been poor.

While not representative of the translation quality a professional translator might deliver, even this relative simple exercise involving translation of ADs suggests the desirability of representative in-depth studies involving user experience before propagating it as an allegedly time- and cost-saving practice of AD production (Jankowska 2015).

Example of the original English AD for *Frozen* and the students' original AD in German

Trailer Frozen with original English AD	Trailer Frozen with AD created from scratch in German
A carrot-nosed coal-eyed snowman shuffles up to a purple flower peeping out of deep snow.	Ein Schneemann mit Karottennase tapst durch eine Winterlandschaft; eine lila Blume ragt aus dem Schnee.
[Snowman: "Hello"]	
He takes a deep sniff.	Er riecht daran.
[Snowman: "Atchoo"]	
His nose lands on a frozen pond.	Die Karotte fliegt auf einen zugefrorenen See.
Mistake: AD not finished when the "plop" sound is heard	
A reindeer looks up and pants like a dog.	Students' comment: No AD needed: the sound is obvious
Missing explanation for the preceding and the following sequence: The reindeer is on the other side of the pond and dashes towards the carrot.	Ein Rentier am anderen Ufer blickt auf und stürzt Richtung Karotte;
Seeing the reindeer slip on the ice the snowman smiles and moves towards him, though actually he's walking on the spot .	gerät ins Rutschen. Der Schneemann grinst, geht aufs Eis; kommt nicht vom Fleck.
— (The reindeer slips and slides)	Das Rentier gerät ins Rutschen
The reindeer falls on his chin .	und landet auf der Nase.
The snowman uses his arm as a crutch.	Der Schneemann schlittert und überschlägt sich. (slightly different moments were described in each AD)

Trailer Frozen with original English AD

Trailer Frozen with AD created from scratch in German

The reindeer paddles his front legs.	Das Rentier paddelt sitzend vorwärts.
Head over heels the snowman crawls over the ice.	Der Schneemann robbt weiter.
The reindeer does the breaststroke.	Das Rentier kommt ihm mit Schwimmbewegungen entgegen.
The snowman rows his body but flips onto his back	Der Schneemann nutzt seinen Bauch als Rad – und stürzt.
Missing explanation for the following sequence: Seeing the carrot, the reindeer licks his lips.	Die Karotte vor Augen leckt sich das Rentier die Lippen;
The reindeer's tongue sticks to the ice.	die Zunge klebt am Eis fest.
The snowman hurls his head;	Der Schneemann katapultiert Kopf und Arme bis zur Karotte.
twig arm and reindeer lips tug at the carrot.	Beide ziehen gleichzeitig daran.
The carrot flies off and lands in soft snow.	Die Karotte fliegt in hohem Bogen in den Schnee.
Mistake: AD not finished when the "plop" sound is heard	
The reindeer goes after it,	Das Rentier stürmt ihr hinterher.
with snowman and his body parts hanging on his tail.	Der Schneemann hängt in seinen Einzelteilen am Rentierschwanz;
Missing explanation for the following sequence: The snowman can't hang on to the tail and lands in the snow.	kann sich nicht halten, landet im Schnee.
The snowman puts himself back together again and glumly contemplates his noseless state.	Betrübt setzt er sich wieder zusammen.
NB The students are always in awe of the perfectly worded second part of the sentence.	
The reindeer jams the carrot back in place and pants like a proud puppy.	Plötzlich hat er seine Nase wieder; das Rentier hat sie stolz apportiert.
The snowman pats him with his stick arm.	Der Schneemann tätschelt ihm den Kopf.
Missing explanation: reindeer hair whirls up.	Fell wirbelt auf.
Then goes to sneeze. He grabs his nose with both hands.	Kurz vorm Niesen hält der Schneemann seine Nase fest.
[Snowman: "Atchoo"]	
His head shoots off.	Sein Kopf fliegt weg.
NB: The students love that split second when the speaker pauses for dramatic effect, and they will invariably remember to do the same in their spoken version.	

3. Objectivity vs. Subjectivity in AD: Interpersonal and Intercultural Differences

The first workshop in the first half of Year 2, roughly a two-hour lesson, is meant to address the limitations inherent in the former AD gold standard. To start with, we will draw the students' attention to the artificiality of constraints which AD used to be produced under and which, to some extent, still apply today, if, e.g., Netflix' current guidelines for audio descriptions are anything to go by. They continue to be a variable of the decade-old goal to "*objectively convey plot-critical and/or character-integral information that would otherwise be missed by a sight-impaired viewer*" (Netflix AD Style Guide v1.0, my emphasis).

Ironically, we will not use any words to drive our point home, but instead draw on examples from a neighbouring discipline involving intersemiotic translation—sign language interpretation. While it used to be the case that a sign language interpreter would indicate the beginning of a piece of music, followed by a literal rendering of its lyrics, in the meantime conveying, e.g., the emotions aroused in a hearing person when listening to a song has become central to many sign language interpreters, who have become "performers", and even "stars", in their own right by enabling hearing-impaired people to connect emotionally to music.

The clips shown to students are meant to make them aware of two major points that are applicable in the AD context as well.

The first one is that the *experience* of listening to a piece of music/watching a movie cannot be conveyed by signing/describing au-

ditory/visual stimuli in a purely denotative, detached manner. To that effect a video of, e.g., "Amazing Grace" being *signed* will be juxtaposed with a mix of versions being *signed interpretatively*². The ensuing discussion will focus on the students' experience with subjective decision-making processes underlying text-based translation choices. [Exercise 1, 25 mins]

A practical example leading on from here requires the students to take a number of different perspectives they can think of when describing a photo. The photo we use for that purpose was actually taken in our college. It shows a male student standing at a desk with his back to a door with a sign saying "Oral Exam". He is wearing a blue t-shirt with the white slogan "zero fucks were given" written in large letters covering the whole front of his t-shirt. There is a twinkle in his eyes, his lips are closed and slightly curled upwards. The crucial point will be the description of his facial expression, as that might be interpreted differently depending on the person's reaction when looking at the picture, which in turn may, apart from context and situation, be a variable of the relationship between that person and the student, past experiences they have had with each other, etc. One teacher might be offended or even enraged and call it "insolent" or "impudent", potentially even more so if the student's prior marks have been poor; another one might be amused and call the student's smile "tongue-in-cheek", pos-

2 The pertaining videos can be found at: <<https://www.youtube.com/watch?v=dYwk9efWQmw>> and <https://www.youtube.com/watch?v=X7QWASi0VIA&start_radio=1&list=RDx7QWASi0VIA&t=4>.

sibly reinforced if his prior marks have been good; a fellow student might admire his daring, and describe it as “a grin”; another student might think him a moron and speak of a “stupid grin”; his mother might be ashamed of what she views as disrespectful behaviour and call his a “shy smile”, thus trying to take the edge off his “defiance”. [Exercise 2, 15 mins]

The conclusion to be drawn from this is Nagel’s (1986) assertion that there is “no view from nowhere” and it would be an illusion to believe that an audiodescriber could simply suppress the (automatic) processing, i.e., subjective decoding of visual information as a variable of personal, contextual, situative, etc. factors. Building on the students’ awareness of the millennia-old debate between literal vs. free translations, they can then be asked what they would view as an acceptable strategy in AD, with subjectivity and objectivity at each end of the description spectrum. Having realised in the preceding exercise how far removed from objective fact too personal an interpretation of, e.g., a facial expression can be, they will usually come down on the side of a tempered personal approach, if there is an element of ambiguity and visually-impaired people may be precluded from forming their own opinion. [Exercise 3, 10 mins]

Their common-sensical conclusions are in line with the research-based ADLAB Audio Description Guidelines (Remael, Reviers & Vercauteren 2015), which call for a balanced approach. Otherwise a BVI audience might be overtaxed with a cognitive overload resulting from the fact that a sighted person processes/interprets visual clues virtually simultaneously to seeing them, whereas it is a step by-step

process for a BVI audience, if everything is described factually since then all the clues have to be put together one after the other before analytical processes can set in (Fresno 2017; Chapdelaine 2010).

Turning once more to sign-language interpretation to round this workshop off, we will widen our perspective and venture forth from different interpretations resulting from *interpersonal* differences to those caused by *intercultural* differences, our second point.

Using a videoclip contrasting two prominent sign language interpreters rendering their version of Aqua’s “Barbie Girl”³ side by side, we will enter a discussion about the role cultural differences may play in interpretative acts above and beyond personal ones [Exercise 4, 15 mins].

What we will see is an American sign-language version of the song on the left-hand side and a Norwegian one on the right-hand side. The first performer, the highly acclaimed Amber Galloway Gallegos, stresses the party-flirt-fun aspects of the song, while the second interpretation by the equally prolific performer Ragna Huse brings out the doll-plastic-robot-like quality of the song, with each rendition thus reflecting their personal perception and interpretation of its lyrics and music-related aspects.

At the same time, there is a noticeable difference as far as facial expressions, gestures, and body movement are concerned, which may be rooted, at least to some extent, in cultural differences. While an in-depth discussion of this phenomenon would be interesting, for

3 The pertaining video can be found at: <https://www.youtube.com/watch?v=PWdNjL_KvL0>.

the present article a stereotypical and simplistic explanation of the varying degrees of expressiveness can be attempted by using Gesteland's (2005) labels "reserved" and "moderately/variably expressive" for Nordic people and North Americans, respectively.

The students are then invited to guess how a Nordic hearing-impaired audience might react to Gallegos' animated North American rendition (past answers were mostly along the lines

of considering it a bit exaggerated and "over the top"), and what impression their North American counterparts might have of Huse's more restrained Norwegian version (who most students felt might be "left rather cold" by it).
[Exercise 5, 10 mins]

With that in mind, the students will look at excerpts from ADs produced for the film "The King's speech" in four different European languages in this workshop's final exercise.

	en	de	fr	es
Albert	- glances nervously about - his mouth twitches - his face turns crimson with the effort - looks disconcertingly at the furnishing and the flaking walls - Bertie's expression hardens - Bertie's nostrils flare - grimaces - looks despairingly at the speech	- blickt zögernd - Alberts Mine ist vor Anspannung wie erstarrt - blickt nervös vor sich hin - bewegt unruhig die Lippen - Alberts Lippen beben - sein Blick schweift zitternd - blickt misstrauisch - zögernd sieht Albert zu seiner Frau - sieht sich misstrauisch um - lächelt knapp - sieht Lionel abwartend an - betrachtet ihn geduldig - angespannt bewegt Albert die Lippen - bewegt verkrampft den Kiefer - ungeduldig sieht Albert vom Sofa aus zu ihm - Alberts Züge verhärten sich - blickt zu Boden - sieht ihn scharf an - schaut abweisend - mit einem misstrauischen Blick - sieht ihn gereizt an - senkt den Blick - sieht Lionel kühl an	- les lèvres du duc tremblent - glisse un regard vers sa femme, avec ses joues distendues - devient écarlate - écoute avec un air maussade	- parece angustiado - mueve la boca, pero no emite ningún sonido - busca con la mirada la ayuda de su mujer - le mira, sorprendido e indignado - le mira con arrogancia - baja la mirada

Using tables from Pauline Courvalin's (2017) comparative analysis, in which she juxtaposes the film's English, German, French and Spanish ADs in particular scenes, the students are asked to a) compare them as to quantity (number of words, length of individual descriptions) and quality (objective vs. subjective) and b) evaluate the latter against the background of present European guidelines for the production of AD⁴. [Exercise 6, 30 mins]

Using tables like the one taken from page 49 of Courvalin's (2017) comparative analysis, they will find a rather short and objective English version ("his mouth twitches, his expression hardens, his nostrils flare"), a more than twice as long and subjective German one ("missmutig, abweisend, gereizt") and the similarly subjective, but much shorter French and Spanish ADs ("maussade"; "angustiado, indignado, con arrogancia").

4. Translation or Creation of ADs— Insurmountable Cultural Differences?

While intercultural studies were part of my degree and are part of the classes I teach, I recently got to look at cultural phenomena in an entirely new manner that made me think of how to deal with them in an AD workshop. Walking across the town of Tampere in Finland to a conference venue with an Australian colleague, I was asked about my impressions of the city.

When I said that, in parts, it reminded me of the former Soviet Union, he inquired why, as he could not think of any explanation for that view. My answer was pretty simple—there were many buildings that looked like the Soviet-style housing in former Eastern Germany. He was as surprised by this as I was by his reasoning why he had come to an entirely different conclusion as to the origin of the aesthetically less than pleasing design of several apartment blocks: He had thought that people in the North do not see the necessity to build prettier houses as, due to the cold, they will mostly stay indoors and thus only seldom look at them from the outside.

Since culture-bound elements and references may be interpreted in such widely divergent ways, I decided to include the following exercise in a 4-hour AD workshop in the second half of Year 2 and integrate them with aspects that are part of intercultural communication modules usually taught to translators, such as Bennett's (2013) *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*.

The students will watch two clips of a German movie, the award-winning *Goodbye Lenin* (2003), which is set in (East) Berlin in the time leading up to the fall of the wall and its immediate aftermath.⁵

Exercise 1 (with the class divided into two groups and dealing with one scene each):

Identify and, if necessary, research all the ele-

4 E.g., those stipulated by Ofcom in the UK, the Länderrundfunkanstalten in Germany, UNE in Spain, or the ones published by the French Ministry for Health and Social Affairs.

5 It is available with AD in several languages, including Spanish, and Matamala & Rami's 2009 comparative analysis of the Spanish and German versions might be useful for a teacher working with a Spanish-speaking group.

ments (people, organisations, objects such as buildings, food, clothing, slogans, songs, etc.) that represent or contain cultural references; then present and explain them to the other group. (To give the reader an idea of what the students will be faced with, I have included the relevant excerpts of the English script⁶ here, where the cultural references have been italicized.) [30 mins]

— Alex, Mum's in a coma!

In her deep, neverending sleep ... she circled like a satellite around the events happening ... on our little planet in our even smaller Republic.

The 9th Convention agreed to Honecker's request, to relieve him of his duties ... because of health problems and thanked him for his political life's work. Congratulations! Her sleep obscured the retirement of the esteemed comrade Erich Honecker, General Secretary of the CC of the SUG and Chairman of the GDR's council of state.

(Reporter) Berlin. *This evening the Wall fell. (German National Anthem) Unity and Justice and Liberty ...*

Mother slept through a classical concert at the *City Hall of Schöneberg*.

And the start of a gigantic and unique *waste collection*. Open the gateway! *Stasi be gone! Stasi be gone!*

Mother's deep sleep didn't allow her to partic-

⁶ The pertaining script can be found at: <https://www.springfieldspringfield.co.uk/movie_script.php?movie=good-bye-lenin>.

ipate in the first free polling. *Helmut! Helmut! Helmut!*

— Oh, Alex ...? I'm craving for *Spreewood gherkins*. Can you fetch me some?

— No problem, Mum.

That's what I thought. At the end of June 1990 the shops of our socialist Fatherland were emptied. Real money was coming in *from the country behind the Wall*. Yearned for by everyone, the *German Mark* flooded our little community. Halleluja, German Mark! (Song) *Such a day, so wonderful ... And the money was exchanged 2 to 1.*

Germany won 1:0! Unstoppable shot! Germany is one-nil up by *Lothar Matthäus!*

— *Mocca Fix?* — Haven't got that anymore.

— *Filinchen Crispbread?* — Not for sale anymore.

— *Spreewood gherkins?* — Goodness, where do you live, boy?

Exercise 2:

Have a plenary discussion of AD-related difficulties as far as the references are concerned and develop strategies on how to deal with them when

- creating a German AD (for a German-speaking audience)
- creating an original AD in English
- translating the German AD into English [40]

Exercise 3:

Group A writes a German AD, Group B an English one. Both groups then translate the German version. Afterwards the versions will be compared and the difficulties they encountered will be reflected on. [90]

Exercise 4:

Against the background of the difficulties that might be faced by non-German translators of the original German AD, develop a concept of a) how to ensure that all (or at least most) of the cultural references are identified and understood by the translators so that they will deal with them as best as they can, and b) how to speed up the translation into several languages and thus lower costs. [15]

Normally the students will come up with the idea of providing an annotated AD version in any film’s original language for use by each translator irrespective of the target language, which highlights and explains all or at least any less obvious references, knowledge of which cannot be presupposed (see also Remael & Vercauteren 2010; López Vera 2006).

Exercise 5:

Including material from the preceding workshop, the groups will then proceed to provide such annotations for scenes from *Goodbye Lenin* and *The King’s Speech*, respectively, and discuss their use for a postulated AD translator.

To include but one example of the latter here for illustrative purposes, I have chosen a short text that appears on the screen: *King George V – Christmas Broadcast 1934 – Sandringham House* (Courvalin 2017, p. 40). We can see that only the French describer explicates “Sandringham House”, by adding “sa résidence de campagne.” While this is rather obvious, students may not notice more subtle differences, which would have an impact on the listener’s understanding: The English, German and Spanish versions make it clear that the Broadcast is an annual tradition and that

the speech is given by the respective King or Queen, while the French “un discours” doesn’t capture those aspects.

This might be highlighted before the exercise so that the students will pay closer attention and not stay at the surface of things and thus miss hidden layers of meaning. [45]

en	At Sandringham House in Norfolk, King George V gives his 1934 Christmas Broadcast.
de	Ein Anwesen: Sandringham House. Die Weihnachtsansprache 1934 von George V.
fr	Noël 1934. Le roi George V enregistre un discours depuis Sandringham House, sa résidence de campagne.
es	Sobreimpreso: Emisión del discurso de Navidad del Rey Jorge V. 1934. Residencia de Sandringham.

In light of the preceding exercises and this final discussion the conclusion normally arrived at by the students as to the feasibility and desirability of producing translations of ADs instead of original ADs in different languages is that time constraints would make it difficult to adapt the translation to the target audience’s cognition-based and culture-bound requirements as far as, first and foremost, the foreign-language AD’s contents and expressiveness are concerned. So creating AD from scratch, while being able to draw on an annotated list of easy-to-be missed cultural references provided by the creator of the original AD, is seen as the best way to ensure the highest AD quality possible in this particular context.

5. Creative AD – Enriching User Experience, Professional Practice, and Translation Classes

In Year 3, the last workshop based on written AD is intended to

- *familiarise students with creative, i.e., cinematic and narrative, AD;*
- *highlight the links—viz. similarities—between analytical processes involved in producing translations and interpretative audio descriptions;*
- *provide them with tools and strategies that will make a describer's life easier.*

This final example centering round written AD can be linked with what the students have learnt in translation classes, i.e., that their translations must be faithful to the original text and do justice to its author. By the same token, audio describers should be attuned to the creative efforts that went into making a movie in the first place (Gonant & Morisset 2008). After all, these efforts reflect the meaning the author/scriptwriter, director, cinematographer, composer, etc. have invested a movie with, and they combine and interact to achieve the overall effect. And this is what needs to be conveyed to the BVI community in order to ensure full accessibility in the sense of an immersive experience enjoyed and shared with a sighted audience (Fresno 2017; Walczak & Fryer 2017).

Exercise 1, best done in a language lab:

1. Watch and rewatch the opening scene of Damien Chazelle's 2016 movie *La*

*La Land*⁷, identifying major stumbling blocks for the creation of AD. [15 mins]

2. Discuss ways in which the limitations of AD as you know it might be overcome. [15]

Usually the students identify the dichotomy between the collective experience of masses of people being stuck in a huge traffic jam while being compartmentalised in their own little worlds as symbolised by the cacophony of songs coming from their cars as difficult to relay. Likewise, the contradiction between the energy-laden music befitting the cloudless sky and commuters who are weighed down by thwarted dreams and face the rat race on yet “another [blasted] day of sun” is expected to cause problems in AD production.

Not having encountered such density of multi-layered meanings in the preceding workshops, questions of how far they can go in an interpretative AD without pre-empting a BVI audience's own meaning-making are prevalent in the analysis.

Just as importantly, however, the students will mention “camera”, “shot”, or “cinematography” all of a sudden as they feel they will not be able to reproduce the dynamic interplay of a cityscape with people's states of being nor the contagious quality of the first move to break free of the daily grind, unless they make references to some very basic film language. Dealing with this aspect first, they will be asked to

7 The pertaining clip can be found at: <<https://www.youtube.com/watch?v=xVVqlm8Fq3Y>>.

3. Research the basics of cinematic and film language and familiarise themselves with cinematic AD as presented, e.g., in Fryer & Freeman (2012 and 2013) for *Brief Encounter*⁸, before writing a few lines of *La La Land* AD, integrating either the respective terminology or more general references to changing viewpoints. [70]
4. Present the results in class and debate whether the dynamic feel of the scene has been successfully re-created, thus aiding the BVI audience's immersion. [20]

Exercise 2:

1. Research the concept of narrative AD (Kruger 2010; Vercauteren 2012; Bardini 2017) in depth and debate whether the opening scene lends itself to this approach, taking into account its predominantly temporal, dynamic orientation vs. the spatially-oriented, more static denotative AD (Holsanova 2016). [25]
2. Think of ways and means to ensure that, in writing narrative *La La Land* AD, your imagination will not run wild and your interpretation will be within the parameters imagined and set by the creators of that scene. [10]

This last question is one that usually does not get answered until the teacher draws the

students' attention to the simplest strategy used in the case of translations—consulting the *text* for clues. Once the students realise that most movie scripts can be accessed via the Internet Movie Script Database website, they will scan Damien Chazelle's "text"⁹ and find that scripts are an invaluable tool ideally suited for AD creation because they contain:

- succinct words and sentences for denotative AD: "a sun-blasted sky; sun beating down, asphalt shimmering in the heat; the blown-out downtown L.A. skyline hovers in the distance";
- viewpoints for cinematic AD: "We drift past more cars; we settle on a car; we weave and swirl and dart between and around the cars";
- interpretative clues for narrative AD: "Mia, 27, Nevada-raised. Six years of "no" in L.A. have toughened her, but she is still a dreamer [...] Fast, fiery, full of energy ..."

Drawing heavily on Chazelle's script for our last exercise, 3) writing and recording AD for *La La Land*'s grand finale [80 mins], will be a culmination of the students' work. Having watched the final dreamworld sequence, which is characterised by the confluence of multimodal artistic expression in its visual and musical storytelling, they are usually pretty clear that cinematic AD needs to be enriched by narrative AD. With Mia pondering in fantasy-flash-

8 E.g., "Laura runs away from us; cut to a close shot; wide shot from the opposite side of the street; Laura crosses towards us ..."

9 The pertaining script can be found at: <<https://www.imsdb.com/scripts/La-La-Land.html>>.

backs the alternative universe of the road not travelled, it is not only necessary to quickly disambiguate the multiple layers of filmic representation, but also to enable viewers to empathise with the characters, as that will to a large part decide on the film's success. As empathy requires perspective taking and identification, both cinematic and narrative ADs are required to allow a BVI audience to engage in those processes.

In the final discussion, students usually draw parallels between literary translators, to whom the success of a novel in a foreign country is owed to a large extent, and audio describers, who can likewise contribute a lot to making or breaking a movie's appeal to the BVI community. And in the same way that the translator owes allegiance to the novelist, they posit that a screenwriter's intent—as realised by the artists involved in the filmmaking process for a sighted audience—should underlie audio describers' decisions as to how they will translate the visual narratives of a movie in order to re-create (much) the same experience for BVI moviegoers, using the screenplay as a template (Taylor 2012).

6. Congenial Disciplines? Live Description (in a foreign language) and Simultaneous Interpreting

The final 5-hour workshop is intended to build the bridge between written AD and spoken—impromptu—live descriptions, which can be compared to the switch from translation to (simultaneous) interpreting practice.

First of all, awareness should be raised in an introductory phase that a regular radio or TV

commentary of an event would not provide a BVI audience with the visually-transmitted information needed to “get the picture”.

Exercise 1:

Listen to a sports event being commentated for a sighted audience and discuss the focus. What would be missing for BVI listeners? [20 mins]

Normally the students will be surprised how little of the action, e.g., on the soccer field is actually described and how much emphasis is put on sharing “peripheral” information, such as anecdotes about the players or past matches, while the descriptions as such are considered “too vague and incomplete” for a BVI audience.

Exercise 2:

Now listen to the same event being live described for a BVI audience. Discuss the differences. [20]

The most notable difference for the students is usually the fact that the emotions and excitement, which characterise a regular commentary, are scaled back in favour of accuracy and completeness. When asked whether that precludes the audience from connecting emotionally to that particular event, it will usually take a while for the students to become aware of the fact that other auditory clues apart from the description will serve to facilitate just that—viz. all the sounds/noises made by the visitors in the stadium, for example, the rattles, the applause, the chants, etc.

In a next step, we will concentrate on similarities and differences between simultaneous interpretation and live descriptions. While the preceding workshops' AD examples focused on the production of texts written while watching

(sequences of) films, which could be consulted and returned to continuously for reference and revision purposes, much like a translation, our final exercises will culminate, similarly to combined translator/interpreter training courses, in simultaneous—live—descriptions of events. While some of the requirements will be the same for describers as interpreters, some are distinctly different.

First of all, both need to display the same vocal skills in their work-related activities and adjust the speed or volume as well as prosodic features, such as pitch or rhythm (Iglesias Fernández, Martínez Martínez & Chica Nuñez 2015), in line with the target audience's age- or education-related requirements. They should also possess good observational skills, which may be more obvious for audio describers, but is almost as important for interpreters, who should always be able to see the speaker in order to make inferences about a statement which might be straightforward or tongue-in-cheek, for example.

The knowledge that the description/interpretation produced will potentially be heard by a sizeable audience and the awareness that once the spoken word is out there, there will not, as a rule, be enough time for anything more than minor corrections may induce similar stress levels. As remarked by the students on the occasion of our initial exercises, producing an original description using their own vocabulary and syntax unencumbered by the original wording and grammatical structures was deemed easier than producing a translated version of an original AD with its lexico-syntactical constraints, so it might be presumed that simultaneous interpretation will be considered more difficult

than live description from a linguistic point of view.

What might pose problems unknown in simultaneous interpreting, however, is the fact that describers of a live event do not know how much time they will have for “translating” what they see happening into a coherent narrative before an official announcement is made, a piece of music is rendered, applause can be heard, etc. However, simultaneous interpreting might be seen as more demanding because interpreters often have to start a sentence before it is complete, i.e., before its full meaning is clear as they cannot wait until they have heard it in its entirety.

Preparation will thus vary for both, interpreters and describers, in degree, if not content. While the former will need to familiarise themselves with the relevant subject matter and the respective terminology first and foremost, with organisational questions not at the forefront, the latter will predominantly have to try and establish as precise a timeline and protocol of, e.g., a ceremony and the particular setting as possible beforehand apart from acquiring requisite factual knowledge and technical terms.

In the classroom, the recent wedding of Prince Harry and Meghan Markle can serve as a case in point because German TV audiences complained that, across channels, many commentators, albeit no audio describers, were clearly un(der)prepared and winged it. They identified too few VIP guests in attendance and were out of their depths as far as sartorial aspects of the nuptials were concerned, i.e., they were unable to discuss cuts, colours, designers, etc. Moreover, they were accused of failing to

use the register and tone of voice the audience said was warranted by the occasion.¹⁰

Exercise 3, roughly a two-hour lesson, is best done in a language lab:

1. Watch and discuss some of those wedding commentaries criticised above, focusing on shortcomings grounded in insufficient preparation, thus building a bridge to the students' experience of doing research for their (simultaneous) interpreting assignments. [15 mins]
2. Let one group watch, and the other only listen to, a scene from the wedding with a good commentary in the students' mother tongue or a foreign language and identify information not contained in the commentary that would be required in order for a BVI audience to be able to make sense of the scene. [15]
3. Choose a scene that does not require major preparation and have the students live describe and record it in their mother tongue or a foreign language, using Audacity, for example. Discuss the difficulties they have had. Listen to some of their recordings together and have the class evaluate them. Repeat the exercise and discuss the strategies they used to improve

their performance the second time round. [80]

4. Choose a scene that would involve preparation prior to a live description, such as one inside Westminster Abbey with the camera panning in on some of the guests, clergy, a choir, etc., where a prayer is said and a hymn is sung, for example. Assign research to obtain the information required to produce a complete, correct and contextually/culturally-sensitive description with explication, if need be, as homework [5], and then listen to, and assess, the audio files produced and mailed to you by the students.

Exercise 4, roughly a two-hour lesson, using the swearing-in ceremony of any US president, best done in a language lab, with the class divided into Group A and Group B:

1. After watching, and taking notes of, parts of e.g., Obama's 2008 swearing-in (with and without the official English AD by Joel Snyder), Group A will live describe his 2016 inauguration in their mother tongue and Group B in a foreign language, recording themselves. [20+15mins]
2. After that, both groups will immediately interpret an excerpt of Obama's 2016 inauguration address simultaneously into their mother tongue, recording themselves. [15]
3. After listening to their own and/or others' ADs and interpretations, the groups will share their impressions as to

10 The pertaining clip can be found at: <<https://www.welt.de/icon/partnerschaft/article176519432/Harry-und-Meghan-Die-schlimmsten-Kommentare-der-TV-Kommentatoren.html>>.

- the difficulty of the respective task
- the switch from watching and speaking to listening and speaking after exercise 1
- whether preceding the interpretation with a (mother tongue or foreign-language) live description benefited language flow and thus the quality of the interpretation
- the comparability of split-second decisions on what to omit and where to add explanations depending on the (postulated) listener of the AD or the simultaneous translation [60]

Similar exercises could involve describing a courtroom scene from “American Crime Story: The People v O. J. Simpson” followed by the interpretation of a closing statement; likewise a church service might be live described and a sermon interpreted, etc.¹¹

While validation of our personal impressions of the inclusion of AD in our training courses in the form of a comprehensive study is still pending, we do not expect our favourable assessment to be too far off the mark. “Subjectively”, at least, we encountered heightened

student motivation, a focused goal-oriented approach, and self-directed group learning, which we hypothesise will enhance listening, writing, and speaking skills in foreign-language classrooms. In translation/interpretation-based contexts we expect positive results as far as the students’ linguistic and extra-linguistic competences are concerned, their instrumental and problem-solving skills as well as strategy- and transfer-based decision-making powers.

References

- Bardini, Floriane (2017): “Audio Description Style and the Film Experience of Blind Spectators: Design of a Reception Study.” In: *International Journal of Translation*, 19, pp. 49-73.
- Basich Peralta, Kora Evangelina / Ana Gabriela Martínez Sotomayor / Miguel Lemus (2009): “Desarrollo de habilidades de audiodescripción como parte del desarrollo de competencias en la formación de traductores.” *Revista Virtual Plurilingua*, 5, 1.
- Benecke, Bernd (2014): *Audiodeskription als partielle Translation. Modell und Methode*. Berlin: LIT-Verlag.
- Bennett, Milton J (2013): *Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, & Practices*. Boston: Intercultural Press.
- Bourne, Julian / Catalina Jiménez Hurtado (2002): “From the Visual to the Verbal in Two Languages: a Contrastive Analysis of the Audio Description of ‘The Hours’ in English and Spanish.” In: Díaz Cintas, Jorge / Pilar Orero & Aline Remael (eds.): *Media for All: Subtitling for the Deaf, Audio Description and Sign Language*. Amsterdam: Rodopi, pp. 175-187.

¹¹ Teachers wanting to get started with AD in the classroom will find the Audio Description Project to be an infinite source of material at <<http://www.acb.org/adp/movies.html>>.

It lists audio described films and audio samples at <<http://www.acb.org/adp/masterad.html>>, <<http://www.acb.org/adp/samples.html>>, and <<http://www.yourlocalcinema.com/ad.mp3samples.html>>.

- Chapdelaine, Claude (2010): "In-Situ Study of Blind Individuals Listening to Audio-Visual Contents." Proceedings of the 12th international ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility.
- Chmiel, Agnieszka / Iwona Mazur (2016): "Researching Preferences of Audio Description Users – Limitations and Solutions." In: *Across Languages and Cultures*, 17, 2, pp. 271-288.
- Courvalin, Pauline (2017): «De l'image au mot: analyse comparable de l'audiodescription du film The King's Speech en anglais, allemand, français et espagnol.» MA Thesis, Universidad de Leipzig.
- De Oliveira Branco, Sinara (2014): "The Application of Intersemiotic Translation Combined with Multimodal Activities in the English as a Foreign Language Classroom." In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14, 2, pp. 293-312.
- Fresno, Nazaret (2017): "Approaching Engagement in Audio Description." In: *International Journal of Translation*, 19, pp. 13-32.
- Fryer, Louise (2016): *An Introduction to Audio Description*. London: Routledge.
- Fryer, Louise / Jonathan Freeman (2012): "Presence in Those with and without Sight: Implications for Virtual Reality and Audio Description." In: *Journal of CyberTherapy & Rehabilitation*, 5, 1, pp. 15-23.
- Fryer, Louise / Jonathan Freeman (2013): "Cinematic Language and the Description of Film: Keeping AD Users in the Frame." In: *Perspectives. Studies in Translation Theory and Practice*, 21, 3, pp. 412-426.
- Gesteland, Richard R. (2005): *Cross-Cultural Business Behavior: A Guide for Global Management*. Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
- Gonant, Frédéric / Laure Morisset (2008): *La charte de audiodescription*. Paris: Ministère des Affaires Sociales et de la Santé.
- Hassanabadi, Firoozeh Mohammadi / Mahsa Heidari (2014): «The Effect of Intersemiotic Translation on Vocabulary Learning.» In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 6, pp. 1165-1173.
- Holsanova, Jana (2016): "A Cognitive Approach to Audio Description." In: Matamala, Anna / Pilar Orero (eds.): *Researching Audio Description*. London: Palgrave Macmillan.
- Ibañez Moreno, Ana / Anna Vermeulen (2017): "Audio Description for All: A Literature Review of its Pedagogical Values in Foreign Language Teaching and Learning." In: "Encuentro", 26, pp. 52-68.
- Iglesias Fernández, Emilia / Silvia Martínez Martínez / Antonio Javier Chica Núñez (2015): "Cross-Fertilization between Reception Studies in Audio Description and Interpreting Quality Assessment: The Role of the Describer's Voice." In: Díaz Cintas, Jorge & Rocío Baños Piñero (eds.): *Audiovisual Translation in a Global Context. Mapping an Ever-Changing Landscape*. Basingstoke: Palgrave Macmillan UK, pp. 72-95.
- Jakobson, Roman (2000): *On Linguistic Aspects of Translation*. In: Venuti, Lawrence (ed.): *The Translation Studies Reader*. London: Routledge, pp. 113-118.
- Jankowska, Anna (2015): *Creating Audio Description*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Kruger, Jan-Louis (2010): "Audio Narration – Renarrativising Film." In: *Perspectives: Studies in Translatology*, 18, 1, pp. 231-249.

López Vera, Juan Francisco (2006): "Translating Audio Description Scripts: The Way Forward? – Tentative First Stage Project Results." MuTra 2006 – Audiovisual Translation Scenarios: Conference Proceedings.

Mälzer-Semlinger, Nathalie (2012): "Narration or Description: What Should Audio Description "Look" like?" In: Perego, Elisa (ed.): *Emerging Topics in Translation: Audio Description*. Trieste, EUT Edizioni Università di Trieste, pp. 29-36.

Matamala, Anna / Naila Rami (2009): *Análisis comparativo de la audiodescripción española y alemana de 'Good-bye, Lenin'*. In: *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 11, pp. 249-266.

Mazur, Iwona / Agnieszka Chmiel (2011): "Taking Stock of AD Preferences in Poland – A Reception Study." Paper presented at the 4th Media for All Conference, London, June 28 - July 1.

Nagel, Thomas (1986): *The View from Nowhere*. Oxford: Oxford University Press.

Netflix (no year): *Audio Description Styleguide v1.0*. Retrieved from <https://partnerhelp.netflixstudios.com/hc/en-us/articles/215510667-Audio-Description-Style-Guide-v1-0> [13-9-2018].

Nord, Christiane (1989): "Loyalität statt Treue. Vorschläge zu einer funktionalen Übersetzungstypologie." In: *Lebende Sprachen*, 3, pp. 100-105.

Orero, Pilar (2012): "Audio Description Behaviour: Universals, Regularities and Guidelines." In: *International Journal of Humanities and Social Science*, 2, 17, pp. 195-202.

Oustnoff, Michael (2011): *Traducao: História, teorias e métodos*. Sao Paolo: Parábola.

Ramos Caro, Marina (2016): "Testing Audio Narration: The Emotional Impact of Language in Audio Description." In: *Perspectives. Studies in Translation Theory and Practice*, 24, 4, pp. 606-634.

Remael, Aline / Gert Vercauteren (2010): "The Translation of Recorded Audio Description from English into Dutch." In: *Perspectives. Studies in Translation Theory and Practice*, 18, 2, pp. 155-171.

Remael, Aline / Nina Reviere / Gert Vercauteren (2015): *Pictures Painted in Words: ADLAB Audio Description Guidelines*. Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste.

Snyder, Joel (2014): *The Visual Made Verbal. A Comprehensive Training Manual and Guide to the History and Applications of Audio Description*. Arlington: American Council of the Blind, Inc.

Taylor, Christopher (2012): "From Pre-script to Post-script: Strategies in Screenplay Writing and Audio Description for the Blind." In: Dalziel, Fiona Clare / Sara Gesuato & Maria Teresa Musacchio (eds.): *A Lifetime of English Studies: Essays in Honour of Carol Taylor Torsello*. Padova: Il Poligrafo, pp. 481-492.

Venuti, Lawrence (2017): "Introduction: Translation, Interpretation, and the Humanities." In: Venuti, Lawrence (ed.): *Teaching Translation*. London and New York: Routledge.

Vercauteren, Gert (2012): "A Narratological Approach to Content Selection in Audio Description: Towards a Strategy for the Description of Narratological Time." In: *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, pp. 207-231.

Walczak, Agnieszka / Louise Fryer (2017): "Creative Description: The Impact of Audio Description Style on Presence in Visually Impaired Audiences." In: *British Journal of Visual Impairment*, 35, 1, pp. 6-17.

■ **Dr. Iris Guske** is the Academic Director of the Kempten School of Translation and Interpreting Studies, with applied linguistics at the heart of her teaching and professional activities. Her major research interests are socio- and psycholinguistics, intercultural communication, and developmental psychology. She has published books and articles about non-professional language mediation, experiential learning, and German-Jewish child refugees, and co-edited books on global educational issues.

Enseñar traducción en los Estados Unidos: la revitalización de las humanidades

Denise Kripper

Lake Forest College
kripper@lakeforest.edu

Resumen

En Estados Unidos, la traducción es todavía una disciplina nueva dentro del panorama académico, donde se registra un número todavía reducido pero creciente de programas de capacitación profesional. En el nivel subgraduado, las clases de traducción sirven al objetivo de revitalizar los programas en humanidades tendiendo puentes interdisciplinarios con otras especialidades afines. A modo ilustrativo, se presenta un enfoque pedagógico posible para un acercamiento a la teoría y práctica de la traducción en este contexto.

Palabras clave: traducción | enseñanza superior | humanidades | Estados Unidos.

El objetivo de este artículo es presentar el estado de la cuestión en la enseñanza de traducción contextualizándola en el panorama académico estadounidense actual, donde la traducción es todavía una disciplina reciente en un campo en expansión y presenta desafíos particulares y específicos.

En los últimos cinco años se ha registrado una baja constante y creciente en el número de estudiantes matriculados para la educación superior en Estados Unidos (Vedder 2018). El elevado costo de las universidades, el nuevo panorama político y económico y los cambios extendidos en la demografía del país son algunos de los factores que han colaborado con este declive (Nadworny 2018). Este escenario educativo presenta, entonces, desafíos concretos y ha obligado a rectores, decanos y profesores por igual a repensar su propuesta académica, desde estrategias de marketing e instalaciones nuevas en el campus hasta los mismos planes curriculares y su oferta de cursos. Esta tendencia ha afectado especialmente a las humanidades, desatendidas en general en favor de las carreras en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, consideradas más redituables y competitivas en el mercado laboral de posgrado. Sin embargo, según el Departamento de Estadísticas Laborales de Estados Unidos, se espera que el empleo de intérpretes y traductores crezca un 18 por ciento para el año 2026, mucho más rápido que el promedio de todos los otros trabajos. El comunicado indica que, aunque lo típico es que los traductores e intérpretes posean al menos un título de grado, el requisito más importante para desempeñarse en esta profesión es tener un nivel casi nativo de inglés y otro idioma, pero agrega al mismo tiempo que las posibilidades de empleo serán mejores para quienes

tengan algún tipo de capacitación o certificación profesional (Bureau of Labor Statistics). Si bien hay cientos de programas de traducción en todo el mundo (European Society of Translation Studies), se trata de una disciplina relativamente reciente en los Estados Unidos, con solo un puñado de instituciones de posgrado que ofrecen capacitación en el área. El Instituto de Middlebury en Monterrey y las universidades de Kent State, Columbia y Rutgers son algunos ejemplos ya establecidos en su oferta de programas de maestría y doctorado para la formación profesional en traducción, con cursos especializados en interpretación diplomática y traducción técnica y médica, entre otros. Pero con mayor fuerza en los últimos años, otras tantas instituciones en el nivel subgraduado han empezado a incluir clases de traducción dentro de sus programas de enseñanza de lengua extranjera, literatura comparada y escritura creativa, como Beloit College, Colorado College, Lawrence University y Northwestern University, por mencionar algunas del Medio Oeste, entre muchas otras en el resto del país. Desde el punto de vista administrativo de las universidades, ofrecer cursos de traducción sirve para atraer estudiantes a inscribirse en carreras como Letras, idiomas y humanidades en general, que antes veían con desinterés por la preocupación económica posterior.

Al mismo tiempo, en el panorama político actual de los Estados Unidos es recurrente el pedido de intérpretes y traductores de español en hospitales y otras instituciones médicas y de lenguas indígenas en la frontera, así como lo fue el de profesionales que trabajaran con el árabe para asistir en los aeropuertos tras la orden ejecutiva del Presidente Trump de limitar la inmigración desde ciertos países del Medio Oriente.

Así, fenómenos como la globalización y la crisis de refugiados e inmigración convierten la necesidad de traducción en un escenario diario y urgente, y la enseñanza de traducción surge también como posibilidad para entender el encuentro entre culturas y la diversidad, algo para nada menor en las aulas estadounidenses de hoy en día. Este enfoque se empieza a observar con mayor claridad en el nombre y en la descripción de las especializaciones en traducción que han ido surgiendo en el último tiempo. Por ejemplo, el programa de la Universidad de Iowa se llama “Translation for Global Literacy” (algo así como “traducción para la formación global”) y en su descripción deja entrever el panorama actual que ha dado pie a esta nueva especialización:

Globalization involves, among other things, the extensive and rapid exchange of knowledge and information. Virtually every form of global exchange—from material goods and natural resources to knowledge, values, ideologies, and cultures—depends on translation across languages [...]. The purpose of the minor in Translation for Global Literacy is to encourage undergraduate students to explore translation as a crucial dimension of global literacy and communication¹ (The University of Iowa).

1 “La globalización implica, entre otras cosas, el intercambio extendido y rápido del conocimiento y la información. Casi todo tipo de intercambio global, desde los bienes materiales y recursos naturales hasta el conocimiento, los valores, las ideologías y las culturas, depende de la traducción entre idiomas [...]. El propósito del programa en traducción para la formación global es incentivar a los alumnos a entender la traducción como un aspecto esencial de la formación y la comunicación global”.

Por su parte, el prestigioso programa de traducción de la Universidad de Princeton, dirigido por David Bellos, se llama “Translation and Intercultural Communication” (es decir, traducción y comunicación intercultural) y detalla como su objetivo que a partir de la traducción los estudiantes logren “develop their understanding of intercultural communication from numerous perspectives”² (Princeton University). Por otro lado, algunas universidades han conseguido integrar el estudio de la traducción con los estudios étnicos. No es infrecuente ver este tipo de combinación en estados con alta población latina, como Texas, California, New Mexico y Florida. La Universidad de Arizona describe su programa “Mexican American Studies: Translation & Interpretation Emphasis” (Estudios mexicano-americanos: énfasis en traducción e interpretación) de la siguiente manera: “The knowledge of Mexican American history, culture, psychology, and politics, as well as experience with research methodologies, critical theory, and speaking and writing Spanish gained from a major in Mexican American Studies provides students with a strong career foundation”³ (Bachelors Portal). Por último, Kent State University ofrece especializaciones subgraduadas en

2 “desarrollar la comprensión de la comunicación intercultural desde distintas perspectivas”.

3 “El conocimiento de la historia, la cultura, la psicología y la política mexicano-americana, así como también la experiencia con metodologías de investigación, teoría crítica, y la expresión oral y escrita en español que se obtienen con una especialización en los estudios mexicano-americanos les brindan a los alumnos una formación profesional sólida”.

traducción de distintos idiomas como francés, español, alemán y ruso. Su programa para español se llama “Spanish Literature, Culture, and Translation” (literatura, cultura y traducción en español) e invita a los estudiantes a

explore the rich diversity of Spanish cultures, develop written and oral skills in the Spanish language and increase their understanding of the cultures and history of Spain and Latin America through the analysis of literary and nonliterary texts. Additionally, students are introduced to basic skills and theory of translating short texts from Spanish to English⁴ (Bachelors Portal).

En este caso, la mención a la traducción es explícita, pero aparece en último lugar y con un nivel introductorio y básico. Esto es entendible dentro de esta institución porque se trata de una de las pocas universidades que sí ofrece programas de posgrado en traducción, en el nivel de la maestría y el doctorado, programas donde se formarán futuros traductores e intérpretes. En todos los casos, sin embargo, vemos que la traducción en el nivel subgraduado aparece entendida como puente entre otras disciplinas, como los estudios culturales, la sociología, la literatura, la comunicación, etc. El estudio de la traducción, entonces, permite y posibilita el enfoque

4 “explorar la abundante diversidad de las culturas hispanas, desarrollar habilidades escritas y orales en español y profundizar la comprensión de las culturas y la historia de España y Latinoamérica por medio del análisis de textos literarios y no literarios. Además, se les enseña a los alumnos la teoría y práctica básicas para traducir textos cortos del español al inglés”.

interdisciplinario que revitaliza el concepto de la educación en humanidades, que intenta ofrecer al estudiantado una formación holística y comprehensiva. El principal objetivo de estas especializaciones subgraduadas en traducción no es, por lo tanto, formar traductores profesionales, sino crear conciencia acerca de las posibilidades que ofrece la traducción. Se enseña más a pensar la traducción que a practicarla.

Esta necesidad de crear nuevos programas de traducción conlleva necesariamente la de formar docentes capacitados para dictar sus cursos. Así, en los últimos años se estuvieron llevando a cabo conferencias y encuentros académicos sobre pedagogías de traducción. Dos de los más recientes fueron la sesión de capacitación en abril de 2018 en Cedar Rapids, Iowa, sede de Coe College, organizada para las Associate Colleges of the Midwest (ACM), y dedicada a profesores y directores de departamentos de lenguas extranjeras interesados en crear programas nuevos de traducción implementando su estudio en los currículos de humanidades. La reunión incluía ejemplos de cursos, actividades especiales para realizar en clase, así como también lecturas a incorporar a planes de estudio ya en vigor. Por su parte, el Nida School of Translation Studies también dedicó su sesión de verano 2018 al tema de la pedagogía en el área de traducción. Con participantes de todo el mundo, quedó en evidencia que la educación subgraduada de traducción en Estados Unidos tiene sus peculiaridades y desafíos particulares, porque a diferencia de otros programas de traducción, como los europeos, por ejemplo, los programas estadounidenses no apuntan a la formación profesional de un traductor, sino que entienden la traducción a un nivel más abstrac-

to, teórico y general. Una de las diferencias que salta a la vista en seguida, de hecho, es el cambio de foco de la competencia lingüística para la práctica de la traducción al estudio teórico de la tarea del traductor en su rol fundamental de agente cultural en el mundo globalizado actual. Se entiende la traducción como una práctica humanística, alejada de modelos instrumentales basados en equivalencias, en pos de un modelo hermenéutico que prioriza la concepción de la traducción como un proceso interpretativo basado en la comprensión de una cultura otra y la conciencia de que la mediación del traductor como intérprete de esa cultura es inevitable (Venuti 2017: 10).

La cuestión de cómo enseñar traducción obliga entonces a profesores e investigadores de distintas disciplinas a repensar también sus propias percepciones y prejuicios con respecto a la traducción, lo mismo que los clichés que proliferan en la academia estadounidense, y se vuelve asimismo tan importante como la cuestión de cómo enseñar *en* traducción. En primer lugar, se debe visibilizar justamente el rol fundamental de la traducción en otras disciplinas, ya que la mayoría de las clases en humanidades y ciencias sociales, en especial, utilizan textos traducidos de distintas tradiciones nacionales y lingüísticas. Resultaría imposible pensar en estudiar psicología si no existieran textos en versiones traducidas, por ejemplo. El campo de la literatura comparada, por su parte, no podría siquiera existir si no fuera por el uso extendido y sistemático de traducciones. Sin embargo, no es común que la tarea y la problemática de la traducción sean incluidas en los debates en clase con los estudiantes. Se lee Dostoievski y García Márquez en inglés como si no estuvieran

mediados por un proceso de interpretación y recreación literarias. Esto es algo que evidentemente debe cambiar.

Crear conciencia de la importancia de la traducción implica necesariamente revisar su lugar en la academia, donde tradicionalmente ha quedado relegada a los márgenes, considerada secundaria y derivada. Esta noción ha ido cambiando mucho en los últimos años, lo cual quedó en evidencia en el año 2011, cuando la Modern Languages Association (MLA) sacó un comunicado exhortando a universidades e instituciones de educación superior a considerar la traducción como parte del desarrollo académico profesional a tener en cuenta en casos de titularidad y promoción. Así lo expresaban:

the translation of a work of literature or scholarship [...] can have a significant impact on the intellectual community, while the absence of translations impedes the circulation of ideas [...]. Given the importance of the endeavor and the expertise required to do it justice, a translation of a literary or scholarly work or another cultural document should be judged as an integral part of the dossiers submitted by candidates for academic positions [...]. Institutions thus need to ensure that translations are subject to peer review on the same basis as monographs and other recognized instances of scholarly activity⁵ (MLA).

5 "La traducción de una obra literaria o académica [...] puede tener un efecto significativo en la comunidad intelectual, mientras que la ausencia de traducción impide la circulación de ideas [...]. Dada la importancia de la tarea y la experiencia que se necesita para hacerle justicia, la traducción de una obra literaria o académica o de cualquier

Como se ha mostrado, la enseñanza de la traducción es un campo todavía muy nuevo en la academia estadounidense, se encuentra en plena expansión y aún está tratando de encontrar su lugar dentro de un panorama complejo y por momentos paradójico. La baja en matriculaciones en las carreras de humanidades ha obligado a buscar nuevas formas de revitalizar dichos programas, y la veta económica de la traducción, así como la necesidad urgente y global de traductores, se ha presentado como una posibilidad concreta de redirigir la atención de los estudiantes a carreras con poca demanda. De alguna forma, se trata de rescatar el valor clásico de la educación mediante la traducción, una pedagogía central para la educación humanística de la Antigua Roma. Como indica Lawrence Venuti,

translation is in fact basic to human cognition, active in the pursuit of intelligibility and in the negotiation of linguistic and cultural differences [...]. Yet insofar as issues of cosmopolitanism, globalization, and transnationalism have become persistent themes in humanistic study, the urgency to recognize translation as a key practice of intercultural communication has never been greater⁶ (Venuti 2017: 11).

otro documento cultural debe ser juzgada como parte integral de los expedientes de los candidatos a cátedras académicas [...]. Las instituciones deben entonces asegurarse de que las traducciones estén sujetas al mismo proceso de evaluación que las monografías y otras actividades académicas”.

6 “La traducción es de hecho inherente a la cognición humana, activa en la búsqueda de inteligibilidad y en la ne-

La visibilización de la traducción en las distintas disciplinas que conforman las humanidades y el reconocimiento del papel protagónico y fundamental que poseen los traductores en el mundo globalizado e interconectado de hoy en día llaman a una redefinición de la traducción en la academia estadounidense para crear nuevos programas especializados de formación profesional al mismo tiempo que se revitalizan interdisciplinariamente las humanidades.

A continuación, quisiera compartir a modo ilustrativo mi experiencia personal como profesora universitaria en los Estados Unidos. Actualmente, y desde ya hace casi tres años, ocupo un cargo académico en el departamento de lenguas y literaturas modernas en la universidad Lake Forest College, a unos cuarenta minutos al norte de la ciudad de Chicago, donde enseño cursos avanzados de idioma, literatura latinoamericana y traducción como parte de la especialización en español. Se trata de una institución pequeña para los estándares estadounidenses, con unos mil quinientos estudiantes, la mayoría de los cuales conviven en un campus residencial y cuya demografía es muy diversa, con estudiantes locales, de distintas partes del país, así como también un gran número de alumnos internacionales y también de distintas minorías étnicas y religiosas. La misión de la universidad aparece descrita en su sitio

gociación de las diferencias lingüísticas y culturales [...]. Sin embargo, en tanto el cosmopolitismo, la globalización y el transnacionalismo se han vuelto temas persistentes en el estudio humanístico, la importancia de reconocer la traducción como una práctica clave de la comunicación intercultural jamás había sido tan urgente”.

web de la siguiente manera: “Our curriculum engages students in the breadth of the liberal arts and the depth of traditional disciplines. We encourage students to read critically, reason analytically; communicate persuasively, and, above all, to think for themselves [...]. We embrace cultural diversity. We [...] prepare [our students] to become responsible citizens of the global community”⁷ (Lake Forest College). En este contexto de diversidad, conciencia intercultural y apertura al mundo no resulta sino lógico el interés del departamento en la traducción. Como parte de la tendencia nacional de interés en el área, se han comenzado a introducir además conceptos y ejercicios de traducción en las clases de idioma y cultura extranjera, y también cursos específicos sobre teoría y práctica de la traducción. Actualmente incluso estamos en el proceso de desarrollar un programa de subcampo en traducción que tendrá como objetivo, por un lado, satisfacer las necesidades del creciente número de hispanoparlantes en la especialización en español, pero ayudar también a revitalizar el número de inscriptos en otros idiomas que ofrece el departamento, como francés, portugués, chino, japonés y árabe. Se trata de un programa que brindaría herramientas de capacitación pre-

7 “Nuestro plan de estudios ofrece a los estudiantes el abanico de las humanidades y la profundidad de las disciplinas tradicionales. Motivamos a los estudiantes a leer críticamente, razonar analíticamente, comunicarse persuasivamente y, sobre todo, a pensar por ellos mismos. [...] Acogemos la diversidad cultural. Preparamos a nuestros estudiantes para que sean ciudadanos responsables de la comunidad global”.

profesional a los estudiantes y al mismo tiempo crearía oportunidades interdisciplinarias entre los distintos idiomas ofrecidos y entre las otras especializaciones que nuestros estudiantes suelen cursar, como relaciones internacionales, estudios latinoamericanos, psicología, ciencias políticas, etc. El programa, que contará con cursos especializados en distintas áreas, como traducción médica y literaria, y cursos teóricos generales ofrecidos en inglés para estudiantes de los distintos idiomas del departamento, se encuentra todavía en proceso de desarrollo con perspectivas de ser lanzado el año que viene. Mientras tanto, durante los semestres de primavera de 2017 y 2018, he dictado un curso introductorio a los estudios de la traducción que ha servido de guía para el tipo de pedagogía de la traducción que el programa seguirá.

El curso, titulado “Introduction to Translation Studies”, está diseñado para ofrecer un panorama introductorio general a la teoría y la práctica de la traducción, y está compuesto de pequeñas unidades que intentan dar cuenta del amplio alcance de la disciplina. Algunos de los temas que se tratan en clase incluyen la invisibilidad de la traducción, la figura histórica del traductor, la traducción y la equivalencia lingüística, la interpretación y la diplomacia, los intérpretes en zonas de conflicto, y la traducción literaria, médica y audiovisual, entre otros. Cada unidad dura una semana y no pretende ser más que una muestra de muchos de los temas que abarca la tarea de traducir. Si bien se realizan ejercicios prácticos como correlato del andamiaje teórico del curso, la meta no es enseñarles a los alumnos a traducir sino a pensar la traducción. Como indica Brian Baer, que

elige una pedagogía similar para sus cursos de traducción en la Universidad de Kent,

the course is designed under the assumption that the relationship between theory and practice is a two-way street, that is, thoroughly dialectical, and so, while altering someone's thinking about translation may affect his or her practice, altering one's practice may also initiate a re-thinking of translation and the translator's role⁸ (Baer 2017: 64).

Resulta interesante, además, ver cómo los alumnos logran extrapolar la teoría de la traducción y relacionarla no solo con la práctica de la disciplina, sino también con otros campos en los que toman clases o se especializan. Por ejemplo, discutiendo sobre el clásico debate en torno a las dos formas de traducir propuestas por Friedrich Schleiermacher, acercar el texto al lector (domesticar) o acercar el lector al texto (extranjerizar), los alumnos han logrado establecer conexiones referentes a la postcolonialidad y a la crisis migratoria actual. Como lo explicaba Ben Van Wyke sobre sus propias experiencias con este texto,

Students immediately connect the theoretical arguments to a range of related and timely questions. Should immigrants maintain a certain foreignness? Is there any validity to the common expectation that immigrants assim-

8 "El curso está diseñado bajo la premisa de que la relación entre la teoría y la práctica es recíproca, es decir, dialéctica, de tal manera que, si revisar las concepciones que uno tenga de la traducción puede afectar su práctica, modificar la práctica también puede dar pie a una reconsideración de la traducción y el rol del traductor".

late into a host culture actually composed of a myriad of diverse cultural identities despite the dominance of one?⁹ (Van Wyke 2017: 21).

Esto se vuelve especialmente relevante en el caso de los alumnos que eligen la especialización en español en Lake Forest College, pues en su mayoría se trata de estudiantes que son hablantes de herencia de descendencia latina, que en muchos casos ya se encuentran actuando en la práctica como intérpretes y traductores para sus familias, acompañando a padres y abuelos que no hablan inglés a visitas médicas, por ejemplo, o ayudándolos a lidiar con el sistema estadounidense en general. Así, aunque sea familiar e informal, esta experiencia en la traducción, que bien podría ser una ventaja, se vuelve muchas veces también el gran desafío del curso. Los estudiantes no son una tabula rasa, sino que llegan a la clase con sus propias ideas, conflictos y prejuicios sobre la función de la traducción y el rol del traductor. Se trata, en consecuencia, de un esfuerzo por desfamiliarizar su propia lengua y lo que suponen que saben de ella. Una de nuestras primeras charlas sobre el tema en clase, entonces, es sobre la definición misma de la traducción y las distintas metáforas para expresarla. El término "traducir", derivado del latín *traducere*, significa "hacer pasar de un lado a otro; conducir más allá" (RAE). Lo mismo se re-

9 "En seguida los alumnos relacionan los argumentos teóricos con una gama de preguntas emparentadas y oportunas. ¿Acaso los inmigrantes deberían mantener cierta extranjería? ¿Es justo esperar que los inmigrantes se asimilen a la cultura receptora cuando en realidad esta no es más que una mezcla de identidades culturales diversas a pesar de la predominancia de una de ellas?"

gistra en las raíces de otros idiomas. En alemán, por ejemplo, *übersetzen* significa “pasar a la otra orilla”, en inglés *to translate* alude a transportar o trasladar, y en ruso, traducir, *переводить*, es “llevar al otro lado”. De manera que, pensada así la traducción, es común encontrar la metáfora del puente, uniendo culturas, naciones e idiomas distantes, o la de un bote, que acarrea algo de una orilla a la otra. En *Is That a Fish in Your Ear?*, sin embargo, David Bellos se pregunta qué pasaría si utilizáramos una denominación distinta, un conjunto diferente de raíces históricas. En sumerio, por ejemplo, traductor, en escritura cuneiforme y pronunciado *eme-bal* significa “el que hace girar la lengua”. O en tok pisin, la lengua de Papúa Nueva Guinea, *tanim-tok*, la palabra para traducción, significa “girar” (*tanim*) y “hablar” (*tok*). Es decir, implican una conversión, una transformación (Bellos 2011:36).

Así, nuevas metáforas cobran relevancia, como la de la traducción como un espejo, donde la imagen que refleja es la misma, pero dada vuelta, o la de la traducción como una pieza musical, basada en una partitura original pero que será distinta según cómo sea interpretada. El artículo “36 Metaphors for Translation”, publicado en *Words Without Borders* en 2016, recopila conceptualizaciones de traductores, académicos y escritores sobre la traducción y resulta un material de discusión interesante para los alumnos, que logran resaltar distintos aspectos de la traducción según las distintas metáforas que se construyen para pensarla. Por ejemplo, la metáfora del traductor como ninja (solo se los nota cuando no son buenos) resultará relevante más adelante en el semestre, cuando tratemos el tema de la interpretación y la diplomacia. Finalmente, una de las metáforas a la que más pre-

ponderancia le daremos es la del mapa, ofrecida por la traductora del ruso Ellen Elias-Bursac:

As several writers have remarked (Jorge Luis Borges, Umberto Eco, Dung Kai-Cheung), a map drawn on a scale of one-to-one would be impossible. I like to think of this imaginary map as resembling a perfect translation. Such a map, exactly the same size as what it represents, is of no use at all, just as the perfect translation — a Utopian projection— would be nowhere near as interesting as the translations we produce with their strategies and compromises¹⁰ (Chaffee 2016).

Esta forma de visualizar la traducción pone de relieve la imposibilidad de una equivalencia total entre lenguas, pero entiende lo que suele considerarse la pérdida de la traducción como una ganancia.

Traducir, entonces, implica mucho más que reemplazar palabras en un idioma por palabras en otro. La mayoría de las veces, la clave para traducir correctamente un término, aunque sea inequívoco, es su contexto. Lograr una lectura atenta, contextualizada y sobre todo crítica es una de las misiones de la educación superior, y esto es algo que puede aprenderse en traducción. Por ejemplo,

10 “Como muchos escritores ya han notado (Jorge Luis Borges, Umberto Eco, Dung Kai-Cheung), sería imposible dibujar un mapa con una escala de uno a uno. Pienso que este mapa imaginario se parece a una traducción perfecta. Un mapa exactamente del mismo tamaño que lo que representa no sirve para nada, de la misma forma que la traducción perfecta —una proyección utópica— tampoco sería tan interesante como las traducciones que producimos, con sus estrategias y concesiones”.

en el cuento de Ted Chiang “Story of your life” (en el que está basada la película *Arrival*), sobre una lingüista/traductora encargada de establecer la comunicación con unos extraterrestres que han aterrizado en la Tierra, se da el siguiente caso:

Consider the sentence ‘The rabbit is ready to eat.’ Interpret ‘rabbit’ to be the object of ‘eat,’ and the sentence was an announcement that dinner would be served shortly. Interpret ‘rabbit’ to be the subject of ‘eat,’ and it was a hint, such as a young girl might give her mother so she’ll open a bag of Purina Bunny Chow¹¹ (Chiang 1998: 132).

La traducción correcta de la oración no dependerá de las definiciones que el diccionario presente para “rabbit” ni “eat”, ni de saber o no sus equivalentes en otros idiomas, sino de entender el contexto en el que esa frase ha sido pronunciada, lo que quiere decir que la frase puede ser traducida de dos maneras completamente diferentes y aun así ambas resultar traducciones correctas, según el contexto. La traducción pasa a pensarse no como un ejercicio mecánico de equivalencias, sino, como dice el teórico checo Jiri Levy, un “complex decision-making process”¹² (citado en Baer 2017: 63).

11 “Pensad en la frase ‘El conejo está listo para comer’. Interpretad que ‘conejo’ es el objeto de ‘comer’, y la frase era el anuncio de que la cena estaría servida enseguida. Interpretad que ‘conejo’ es el sujeto de ‘comer’, y es una indicación, como la que una niña pequeña podría decir a su madre para que abra una bolsa de alimento para conejos de Purina”. (“La historia de tu vida”, traducción de Luis García Prado).

12 “un proceso complejo de toma de decisiones”.

Mediante este ejemplo se introduce en el curso una de las herramientas principales que tiene el traductor, i.e. el diccionario, pero se problematiza y se matiza su uso. En clase, analizamos distintos tipos de diccionarios, como los bilingües y los monolingües, pero también otros, como los diccionarios de regionalismos o los diccionarios técnicos especializados. Pareciera ser algo básico, pero en la era de Google Translate, muchos estudiantes no han usado nunca un diccionario e ignoran el tipo de información gramatical que pueden encontrar allí. Así, para el primer trabajo práctico que los estudiantes entregan deben elegir un diccionario de la amplia variedad disponible en la biblioteca universitaria y analizar su uso, qué información provee (si incluye gráficos, imágenes, pronunciaciones) y posibles destinatarios. Por ejemplo, una estudiante decidió analizar un diccionario monolingüe de *slang* de 1930, destacó la importante función de esa obra como registro del habla de una época y notó que, si bien el vocabulario compilado ya no tiene tanta relevancia, sería muy provechoso para un traductor literario que estuviera trabajando con una novela de esa década.

Como contrapartida, para la siguiente unidad, sobre traducción y tecnología, los estudiantes realizan un trabajo práctico sobre Google Translate. Después de aprender en clase cómo funciona esta plataforma online de traducción, los alumnos deben unirse a la comunidad translaticia de Google, un sistema mediante el cual los usuarios pueden participar del proceso traduciendo frases o validando traducciones. Los alumnos deben realizar ambas opciones y los resultados suelen sorprenderlos. Las frases a traducir aparecen sin contexto, lo que, como vimos, puede dificultar la traducción, o suelen contener errores o sinsentidos en el propio original. Para

las oraciones a validar, Google ofrece el original y un *multiple choice* con un puñado de traducciones posibles, que los usuarios deben marcar como correctas o incorrectas. Este ejercicio resulta complejo, pues muchas veces suelen ser traducciones literales, que reelaboran correctamente la frase a traducir palabra por palabra, pero no su sentido ni tampoco su tono. Por ello, los estudiantes tienen dificultades para decidir si se trata de traducciones correctas o no. Así, los estudiantes ahora ven con otros ojos la herramienta que hasta el momento les había servido de diccionario y fuente primaria de traducción. Pero no se trata de demonizar su uso tampoco. Google Translate puede, efectivamente, ser una herramienta útil si se la entiende y sabe utilizar. Tampoco se trata de antagonizar la tecnología en la traducción, como sucede en muchos de los debates sobre la posibilidad de que la traducción automática reemplace alguna vez al traductor pensante, de carne y hueso. Como indica Hubert,

whereas machine translators create a completely automatic translation by taking all decision out of the translator's hands, computer assisted tools do not try to replace the translator. They rather give the translator powerful means by which to make those decisions on his or her own by providing access to additional information from a variety of authentic sources¹³ (Hubert 2017: 57).

13 "mientras que las máquinas de traducción crean una traducción totalmente automática que deja al traductor sin poder de decisión, las herramientas de tecnología asistida no intentan reemplazar al traductor. En cambio, le brindan los medios para tomar sus propias decisiones, dándole acceso a información adicional de una gama de fuentes auténticas".

El ejercicio de Google Translate sirve para darles una experiencia en primera persona a los alumnos como colaboradores en la comunidad translaticia online, al mismo tiempo que les hace experimentar sus limitaciones y desafíos, de manera que aprendan a repensar su uso y a leer con sentido crítico sus resultados.

Resultaría imposible incluir aquí todos los trabajos y tareas que los estudiantes realizan para este curso, pero quisiera resumir dos más, que suelen estar entre los preferidos del semestre. El primero se corresponde con la unidad sobre traducción audiovisual y requiere que los alumnos vean una película en un idioma que desconocen y analicen los subtítulos. Algunos de los aspectos a los que deben prestar atención son: la velocidad con la que pasan los subtítulos en pantalla, la duración del diálogo y la duración del subtítulo, si las canciones de fondo o los textos en pantalla aparecen subtitulados, como carteles o mensajes de texto, por ejemplo. Por simple que parezca la tarea, la experiencia resulta en la mayoría de los casos reveladora por el mero hecho de que, para muchos, esta es la primera vez que ven una película extranjera. Algo que resulta obvio en una audiencia argentina, acostumbrada a ver televisión y películas subtituladas estadounidenses, italianas, francesas, etc., es una experiencia totalmente nueva para muchos jóvenes en los Estados Unidos. Ver películas habladas en turco, japonés o hindi, por dar algunos de los ejemplos del semestre pasado, resulta interesante y curioso para estudiantes que descubren por primera vez nuevos ritmos narrativos, argumentos y culturas a partir de este ejercicio. Por otra parte, para la unidad sobre traducción literaria, los alumnos deben elegir un poema conocido, que ya haya sido

traducido al inglés o al español y, sin consultar esa traducción, realizar la suya propia. Luego, deben comparar su traducción con la traducción publicada y analizar las diferencias. Los alumnos trabajan libremente bajo la premisa de que no serán evaluados por la calidad de su traducción, sino por el análisis que hagan de las diferencias entre las traducciones, pues el objetivo del ejercicio es incentivarlos a pensar críticamente en la traducción, que logren justificar por qué tomaron las decisiones que tomaron, eligieron ciertas opciones léxicas o priorizaron la rima respecto del contenido, por ejemplo. Es interesante ver cómo muchas veces los estudiantes registran y aceptan errores en sus trabajos a partir de la comparación con la traducción publicada, pero también cómo muchas otras defienden sus propias decisiones, que encuentran mejores que las publicadas y en muchos casos efectivamente lo son.

Finalmente, me gustaría compartir algunos de los trabajos finales de mis estudiantes para dar cuenta de la variedad de temas con los que han decidido trabajar a partir de una misma clase de traducción. La consigna es completamente abierta, con el objetivo de que los estudiantes puedan volcar lo aprendido en clase en una investigación que sea relevante para su formación académica o sus intereses personales. Por ejemplo, una alumna que cursa una doble especialización en relaciones internacionales y español se dedicó a analizar el rol de la traducción en las redes sociales como herramienta política, utilizando el caso específico de los tweets del presidente Trump. La alumna logró trabajar con un tema actual, relevante para su vida académica e interesante también para su vida personal como usuaria de Twitter, todo con el andamiaje teóri-

co de la unidad sobre traducción y política. Otra estudiante, que se está especializando en educación primaria, analizó los programas de estudio de escuelas bilingües en el condado de Cook, en Illinois, y propuso un nuevo plan de estudio que incorpora clases de traducción, bajo la premisa de que sería más beneficioso que en ese tipo de programas educativos ambos idiomas estuvieran entrelazados y no separados como se enseñan ahora, por ejemplo uno en el turno mañana y otro en el turno tarde. Además, postuló que un curso de traducción ayudaría a la integración de los distintos grupos de estudiantes que participan de dichos programas bilingües, muchos de los cuales provienen de familias inmigrantes. La misma estudiante se encuentra este año cursando una maestría en pedagogía y este trabajo final servirá como base para su tesis. Otros dos estudiantes se inclinaron por la traducción literaria. Uno, después de haber pasado un semestre de intercambio en Cuba, se interesó por la poesía de José Martí y escribió sobre su concepto de traducción como “transpensar” a partir de su actividad poética. Otra, interesada en los estudios de género, se dedicó a rastrear las distintas estrategias utilizadas por una traductora literaria para mantener la incógnita del género del narrador de la novela, que es deliberadamente ambiguo en el original en inglés, algo muy difícil de hacer en un idioma que tiene flexión de género, como el español. Por último, una estudiante fanática de la serie *Stranger Things* de Netflix analizó cómo habían sido solucionados algunos desafíos de referencias culturales en los subtítulos en español.

Las evaluaciones por parte de los estudiantes del curso fueron en general muy satisfactorias, y uno de los comentarios que se repitió

mucho fue la sorpresa ante la gran diversidad que existe dentro del campo de la traducción, que excede la interpretación médica y la traducción literaria, las que mayor resonancia tenían entre los alumnos antes de comenzar el curso. Muchos estudiantes reconocieron que la clase los ayudó a comprender mejor su relación con su segunda y hasta con su primera lengua, e incluso que los ha ayudado con sus clases en otras disciplinas. Bastantes estudiantes también admiten haber reelaborado las preconcepciones y los prejuicios con los que entraron al curso. Comienzan el semestre pensando que la traducción es una tarea mecánica que cualquier hablante bilingüe puede realizar y finalmente comprenden que se trata de una actividad intelectual que requiere mucha reflexión, capacidad de comprensión, investigación y excelentes habilidades tanto en la lectura como en la escritura, más allá de un buen dominio de las lenguas fuente y meta.

La preocupación económica se dejó entrever en las evaluaciones no tan positivas, que indicaron cierta decepción al no contar con más herramientas prácticas para dedicarse a la traducción después de tomar el curso. Se ve aquí entonces un fracaso en el objetivo de entender la traducción en toda su complejidad. Sería impensable que un alumno esperara poder ejercer como psicólogo después de haber tomado un curso introductorio a la psicología, pero la posibilidad de una salida laboral rápida en el área de la traducción sí ha creado esa falsa expectativa. Dado que esta sigue siendo una preocupación influyente en la elección de carreras en el nivel del grado, sin duda es una necesidad del alumnado que se pretenderá satisfacer, por lo que para el nuevo programa de traducción que estamos

desarrollando se crearán cursos preprofesionales especializados, como el de traducción médica, que incluirá un componente experiencial, ya que los alumnos podrán realizar prácticas en una clínica comunitaria local con gran cantidad de pacientes hispanoparlantes.

En Estados Unidos, la traducción, si bien necesaria a diario y preponderante en el panorama socio-político actual, todavía es una disciplina en desarrollo con un interés académico reciente. Un puñado de programas de posgrado ofrece carreras de desarrollo profesional con capacitaciones especializadas, mientras que en el nivel subgraduado la traducción comienza a ganar lugar en los programas de humanidades como forma de revitalizar sus currículos, creando así puentes interdisciplinarios que permiten repensar la traducción y las posibilidades que ofrece. Como explica Mona Baker,

like any young discipline, [translation] needs to draw on the findings and theories of numerous related disciplines in order to develop and formalize its own methods—from linguistics to literary theory, from sociology to cognitive science and media studies¹⁴ (Baker 2018: 4).

Mi experiencia personal a cargo de un curso introductorio intenta dar cuenta de cómo va tomando forma este enfoque pedagógico teórico y práctico de la traducción en el contexto actual de un aula universitaria estadounidense.

14 "Como cualquier disciplina joven, [la traducción] necesita nutrirse de los descubrimientos y las teorías de varias disciplinas afines para desarrollar y formalizar sus propios métodos, desde la lingüística a la teoría literaria y desde la sociología a las ciencias cognitivas y de la información".

Referencias

- Baer, Brian James (2017): "Teaching Translation Through Text Types". En: Venuti, Lawrence (ed.): *Teaching Translation. Programs, Courses, Pedagogies*. Nueva York: Routledge, pp. 63-70.
- Baker, Mona (2018): *In Other Words. A Coursebook on Translation*. 3ra ed. Abingdon, Oxon y Nueva York: Routledge.
- Bellos, David (2011): *Is That a Fish in Your Ear? Translation and the Meaning of Everything*. Nueva York: Farrar, Straus and Giroux.
- Bureau of Labor Statistics: "Interpreters and Translators. Job Outlook". En: <<https://www.bls.gov/ooh/media-and-communication/interpreters-and-translators.htm>> [Último acceso: 31-07-2018].
- Chaffee, Jessie (2016): "36 Metaphors for Translation". En: *Words Without Borders*, <<https://www.wordswithoutborders.org/dispatches/article/36-metaphors-for-translation-jessie-chaffee>> [Último acceso: 6-9-2018].
- Chiang, Ted (1998): *Stories of Your Life and Others*. Nueva York: Tor Books.
- European Society of Translation Studies (EST): "Translator-Training Observatory". En: <<http://est-translationstudies.org/resources/tti/tti.htm>> [Último acceso: 31-07-2018].
- Hubert, Michael D. (2017): "Teaching Translation to Foreign-Language Majors". En: Venuti, Lawrence (ed.): *Teaching Translation. Programs, Courses, Pedagogies*. Nueva York: Routledge, pp. 55-62.
- Modern Language Association (MLA) (2001): "Evaluating Translations as Scholarship: Guidelines for Peer Review". En: <<https://www.mla.org/About-Us/Governance/Executive-Council/Executive-Council-Actions/2011/Evaluating-Translations-as-Scholarship-Guidelines-for-Peer-Review>> [Último acceso: 31-07-2018].
- Nadworny, Elissa (2018): "Why Is Undergraduate College Enrollment Declining?". En: <<https://www.npr.org/2018/05/25/614315950/why-is-undergraduate-college-enrollment-declining>> [Último acceso: 31-07-2018].
- Study Portal Bachelors: "University of Arizona. Mexican American Studies: Translation & Interpretation Emphasis, B.A.". En: <<https://www.bachelorsportal.com/studies/87082/mexican-american-studies-translation-interpretation-emphasis.html>> [Último acceso: 31-07-2018].
- Study Portal Bachelors: "Kent State University. Spanish Literature, Culture and Translation, B.A.". En: <<https://www.bachelorsportal.com/studies/97345/spanish-literature-culture-and-translation.html>> [Último acceso: 31-07-2018].
- Schleiermacher, Friedrich ([1813] 2012): "On the Different Methods of Translating". Traducción de Susan Bernofsky. En: Venuti, Lawrence (Ed.): *The Translation Studies Reader*. 3ra ed. Nueva York: Routledge, pp. 43-63.
- The University of Iowa: "Translation for Global Literacy". En: <<https://clas.uiowa.edu/dwllc/translation-global-literacy>> [Último acceso: 31-07-2018].
- Van Wyke, Ben (2017): "A Graduate Certificate in Translation Studies". En: Venuti, Lawrence (ed.): *Teaching Translation. Programs, Courses, Pedagogies*. Nueva York: Routledge, pp. 17-24.
- Vedder, Richard (2018): "Why Enrollment Is Shrinking At Many American Colleges". En: <<https://www.>

forbes.com/sites/richardvedder/2018/07/05/academic-deserted-villages/#7749a3635121> [Último acceso: 31-07-2018].

Venuti, Lawrence (ed.) (2017): *Teaching Translation. Programs, Courses, Pedagogies*. Nueva York: Routledge.

Denise Kripper es traductora literaria y técnico científica egresada del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" y doctora en Letras por Georgetown University. Actualmente enseña literatura latinoamericana y traducción en Lake Forest College, al norte de Chicago.

La planificación como narrativa

Una perspectiva cubista sobre la planificación de la unidad didáctica

Myrian Casamassima

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

Resumen

Durante las prácticas pedagógicas en los institutos de formación superior, los futuros profesores en lenguas cultura extranjeras generalmente vivencian el proceso de planificación con cierta incertidumbre. Será preciso, entonces, que la formación de formadores pueda concebir herramientas que faciliten dicho proceso. Este artículo propone un abordaje no-lingüístico de la planificación de la unidad didáctica al tiempo que cuestiona los beneficios de las prácticas de planificación establecidas en torno a la lengua cultura extranjera, por un lado, y la tarea final, por el otro, como ejes organizadores de la unidad. En este sentido, la perspectiva que se plantea es cubista, ya que supone un cambio en la definición de ciertos conceptos tales como el tema, el trabajo comunicativo y la relación entre las actividades centradas en la lengua extranjera y aquellas centradas en propósitos no-lingüísticos. Estos propósitos son coherentes con los diseños curriculares vigentes y con los principios que orientan la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas cultura extranjeras en el siglo XXI. En efecto, el abordaje que aquí se plantea parte de la analogía entre unidad didáctica y narrativa, es decir, entre la unidad y una historia, generándose así una rutina de pensamiento que puede

contribuir a concebir la planificación de manera estratégica. A partir de allí, se describen los distintos momentos de este pensamiento estratégico, comenzando por la definición de tema y conflicto, y continuando con la planificación de la narrativa principal y la secundaria, para abordar el trabajo no-lingüístico y lingüístico respectivamente. De este modo, la planificación como narrativa intenta desarrollar una herramienta que pueda resultar una alternativa para el problema planteado en relación con la planificación de la unidad didáctica en el profesorado.

Palabras clave: planificación | unidad didáctica | narrativa | prácticas pedagógicas | cubismo.

La planificación como narrativa es una perspectiva sobre la cual he escrito recientemente en idioma inglés. Es mi intención aquí desarrollar su idea central con relativo detalle y claridad, en particular para todos aquellos profesores en formación de otras lenguas a quienes el tema les pudiera parecer relevante. Comenzaremos con una historia.

No hace mucho tiempo, un equipo de profesores en formación en inglés como lengua cultura extranjera estaba realizando sus prácticas pedagógicas en el nivel medio de escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Ansiosos por estar en las aulas como docentes en formación, se abocaron a planificar sus unidades didácticas con gran entusiasmo y dedicación. A poco de comenzar sus planificaciones, notaron que surgían muchas preguntas que no sabían cómo contestar. “¿Qué es un proyecto?”, “¿por dónde empezamos?”, “¿cómo seguimos?”, “¿cómo organizamos las actividades?” fueron algunos de los interrogantes que los llenaban de incertidumbre ante la mirada del profesor tutor, quien les recordaba que las planificaciones debían ser entregadas a tiempo para su supervisión antes del inicio de la práctica.

La planificación tenía que explicitar objetivos, contenidos, evaluación, en fin, una serie

de componentes que los practicantes habían aprendido en el profesorado. En particular, los contenidos lingüísticos: había que ocuparse de la gramática y del vocabulario que los alumnos debían aprender en cada unidad de manera muy organizada. Si bien los futuros docentes se aseguraban de que todos esos detalles estuviesen expresados en sus planificaciones, aún parecía que faltaba algo más: algo que pudiera darle una direccionalidad al trabajo que se proponían hacer durante sus prácticas. Comenzaron, entonces, a pensar una tarea final, es decir, una actividad comunicativa y compleja que se llevaría a cabo hacia el final de la unidad didáctica (véase, por ejemplo, Estaire y Zanón 1998, Ribé y Vidal 1993). Sin embargo, esa tarea final debía ser descripta ni bien se iniciaba el proceso de planificación, ya que de ella se dependerían nuevos objetivos y contenidos que enriquecerían los ya enumerados en los programas anuales y en los libros de textos y que, de algún modo, pondrían en diálogo diversas especificaciones de los diseños curriculares.

El entusiasmo de estos profesores en formación fue aún mayor al pensar que sus alumnos lograrían realizar encuestas on-line o posters digitales, escribir un libro de cuentos, componer una canción sobre la base de otra que les

gustara, organizar debates, elaborar presentaciones y muchas otras actividades que les presentaran desafíos y les permitieran usar la lengua extranjera como un instrumento de construcción y expresión de significados. A poco de andar, los profesores en formación descubrieron que el solo hecho de incluir en sus planificaciones este tipo de tareas no redundaba en su concreción. Por el contrario, en muchos casos las tareas finales se anunciaban a los alumnos al inicio de la práctica y luego, con el paso de las clases, se concluía que no se podían concretar tal y como estaban planteadas porque el tiempo era insuficiente, o porque el proceso no había preparado a los alumnos para ese tipo de tareas más complejas. Algunas tareas finales debieron ser modificadas y algunas otras, abandonadas. A pesar de los contratiempos, el entusiasmo de los profesores en formación no decaía. Era necesario continuar pensando qué se podía hacer.

Surgió la idea de cambiar el foco de la planificación. Primero, el foco estaba en los contenidos lingüísticos: ¿Qué debemos enseñar en esta unidad?, ¿qué gramática?, ¿qué vocabulario? Luego, el foco se ubicó en la tarea final: ¿Qué tarea final podemos hacer en esta unidad en relación con el tema? Ahora, el foco pasaría a estar en el conflicto. ¿El conflicto? ¿Qué conflicto?

La narrativa

Vamos a congelar esta historia en este punto del relato para poder indagar en el conflicto. Nuestro punto de partida será proponer que una unidad didáctica es una historia. Como toda historia, tendrá un comienzo, un desarrollo y un final. Tendrá también un tema que atravesará todas las acciones que conformen su argumento.

A su vez, este se generará a partir del conflicto, de aquello que deberá ser resuelto mientras nos involucramos en los sucesos que tejen la trama entre la historia principal y las otras historias, de naturaleza subsidiaria, que aportan datos al desarrollo de la historia principal. Cualquier especialista en literatura diría, acertadamente, que hemos incurrido aquí en una simplificación de la naturaleza narrativa. Nuestro objetivo es activar en nuestras mentes lo que todos ya sabemos de las historias. He aquí el punto fundamental: la narrativa.

Bruner (1991, 2004) sostiene que el modo de pensamiento inherente al hombre es el narrativo. Pensamos en historias y lo hacemos naturalmente. Contamos historias todo el tiempo. El profesor tutor le pregunta a un profesor en formación “¿Fuiste a la escuela a observar a tu curso?”. El futuro docente contesta “Sí, pero los alumnos estaban en el acto y entonces busqué a la profesora del curso por toda la escuela ...”. Contesta con una historia. Son innumerables los ejemplos que podríamos dar. Basta con pensar en las narrativas que generamos a diario. Entonces, si el pensamiento inherente al hombre es el narrativo, pensar en la unidad didáctica desde la narrativa, es decir, pensar que una unidad didáctica es una historia, debería simplificar el proceso de planificación y desterrar la incertidumbre de los profesores en formación ante el acto que significa planificar una unidad didáctica ¿Qué es una unidad didáctica? Es una historia. Tan simple como eso. Algo que todos podemos entender y abordar sin dificultad, porque pensar en historias nos es inherente (Casamassima 2017).

En efecto, el abordaje estratégico de la planificación de la unidad didáctica se generará a

partir de una rutina de pensamiento, que intentaremos describir aquí. Ritchhart (2002) sostiene que es preciso crear en las aulas espacios y estructuras para el pensamiento y que una manera de hacerlo es a través de la generación de rutinas de pensamiento, las cuales dirigen y guían la acción mental. Nuestra rutina de pensamiento será, entonces, imaginar que cuando vamos a planificar una unidad didáctica contaremos una historia.

Cuando los futuros profesores concurren a las escuelas donde realizarán sus prácticas, los profesores a cargo de los cursos, generalmente, les asignan una unidad del libro de texto o ciertos contenidos gramaticales para que desarrollen durante el periodo en el que estarán practicando en sus aulas. Aquí comienza el desafío. Con frecuencia, los futuros profesores concentran sus esfuerzos en planificar las actividades que garantizarán el abordaje de los contenidos lingüísticos, es decir, de la gramática y el léxico, principalmente.

Ahora bien, si al momento de planificar comenzamos por anotar todas las actividades que se nos ocurren en relación con el tema de la unidad, luego tendremos que organizar esas actividades. Pero...¿Cómo?¿Cuáles?¿Todas?¿Algunas?¿En qué orden? Fundamentalmente, la pregunta sería ¿para qué? ¿Para qué queremos que nuestros alumnos hagan tal o cual actividad? ¿Para que aprendan tal o cual estructura gramatical? ¿O cierto léxico? ¿Pero para qué?

Estas preguntas son, en realidad, un ejercicio del pensamiento. Está formulado como interrogaciones porque las preguntas son disparadores del pensamiento y, como queremos encauzarlo hacia una dirección en particular, nuestras preguntas siguen una lógica. Interro-

gar nuestro trabajo al momento de la planificación puede resultar un ejercicio efectivo para generar pensamiento direccionado o estratégico. Pensar en la unidad didáctica que estamos a punto de comenzar a planificar no es pensar en cualquier cosa o de cualquier modo. Es pensar narrativamente.

Veamos un ejemplo. Nos referiremos a una unidad didáctica¹ planificada en inglés para un curso de primer año del nivel medio, en una escuela estatal de la ciudad de Buenos Aires, con dos clases de 80 minutos por semana, durante un período de 24 horas cátedra de clase. El equipo² de futuros profesores que harían sus prácticas en esa escuela había decidido realizar un proyecto sobre festejos tradicionales como celebración de la cultura. La unidad didáctica desarrollaría ese tema. Como los profesores en formación practicarían con cursos distintos, trabajaron sobre el Diseño Curricular (2001) para poner en diálogo las especificaciones correspondientes. Luego, todas las unidades didácticas llevadas a cabo por el equipo de practicantes en la escuela culminarían en una muestra. Y así fue.

Anteriormente cuestionamos el hábito de tomar un tema y listar todas las actividades que se nos ocurren con respecto a él como punto de inicio de la planificación de la unidad didáctica. Hagamos ahora un recorrido narrativo. El tema “Festejos tradicionales como celebración de la

1 Este ejemplo está inspirado en la unidad didáctica co-construida con el entonces profesor en formación Lucas Cordeiro.

2 Conformaron este equipo los profesores en formación Lucas Cordeiro, Julieta Simoncini y Adela Perotti.

cultura” nos dice mucho y no nos dice nada al mismo tiempo. ¿Qué festejos? ¿Dónde? ¿Cómo son? ¿Qué hace la gente en ellos? ¿Qué comen? ¿Se disfrazan? ¿Cantan? Podríamos seguir y seguir haciendo preguntas, lo que confirma nuestra sospecha de que el tema dice mucho y no dice nada. Diremos, entonces, que *tema* es un concepto estático y vamos a redefinirlo como tema más conflicto. Vamos a transformarlo en un concepto dinámico. Cada vez que decimos *tema*, queremos significar tema más conflicto, como concepto bidimensional (Casamassima 2017).

Como la unidad didáctica es una historia, necesitamos generar un movimiento hacia adelante que resuelva el conflicto. Si no, ¿para qué vamos a desarrollar esta unidad? Recordemos la pregunta que nos hacíamos antes: ¿para qué? Si nuestra respuesta es “para que los alumnos aprendan tal estructura gramatical o tal léxico”, estaremos dándole a nuestra unidad didáctica un foco lingüístico. Habíamos mencionado que, en las historias, hay generalmente una que es la principal y otras que son subsidiarias y que aportan datos para el desarrollo de esa historia principal. El trabajo lingüístico que se propone en una unidad didáctica nos llevaría a contar una historia sobre la conjugación de los verbos, las preposiciones de distintas índoles, los adjetivos y los adverbios. En fin, ¿a qué alumno le interesaría una historia así? Sin embargo, esto es lo que generalmente se hace con las unidades didácticas. El foco es el trabajo lingüístico. Es decir, le damos a lo lingüístico el estatus de historia principal cuando, en realidad, su naturaleza es subsidiaria por ser las lenguas instrumentos para la construcción de significados, por decirlo de manera sencilla.

Por lo tanto, ubicaremos el trabajo lingüístico donde debe estar y nos concentraremos en el foco no-lingüístico, por medio del cual nos referiremos a todas las actividades en las que los alumnos utilizarán las lenguas como instrumentos para explorar, descubrir, construir, expresar –por mencionar algunos propósitos– significados y no como fines en sí mismas. *No-lingüístico* quiere decir con las lenguas como instrumento. No quiere decir sin las lenguas. ¿*No-lingüístico* es lo mismo que *comunicativo*? No. Hay muchas actividades que son comunicativas pero que tienen un foco lingüístico porque buscan la práctica de ciertas estructuras gramaticales o cierto léxico. Solo que como se presentan contextualizadas, muchas veces como juegos, promoviendo la interacción entre los alumnos, no parecen tener un propósito lingüístico, pero sí lo tienen. Estas actividades son necesarias en la mayoría de los contextos de aprendizaje. No estamos negando la necesidad de proponer actividades lingüísticas. Estamos ubicándolas en la trama de la historia donde creemos que deben estar. En el siglo XXI ya no basta con que una actividad sea comunicativa. Necesitamos ir más allá, hacia fines educativos.

Aclarado este punto de los focos, podemos seguir con nuestro recorrido narrativo para planificar. Necesitamos el conflicto para “Festejos tradicionales como celebración de la cultura”. Vamos a expresarlo a través de preguntas: ¿Qué tipos de festejos conocen? ¿Qué se celebra en Argentina? ¿Y en el resto del mundo? ¿Cuál es tu festejo favorito? ¿Cómo celebra la gente en otras partes del mundo? ¿Qué hacen ustedes? ¿Cuándo se celebra? ¿Qué se celebra? Observamos cómo el tema empezó a tomar forma.

No hemos mencionado aún el contenido

lingüístico de la unidad: los colores, países y nacionalidades, verbo *ser* o *estar*. Estos contenidos fueron asignados por el profesor del curso donde se realizaría la práctica. Al plantear el conflicto de la unidad como hemos ensayado en el párrafo anterior, estos contenidos están en nuestro pensamiento de manera solapada, porque no es que solo tengamos que desarrollar esos contenidos. A medida que avancemos, veremos cómo las actividades llamarán a nuevos contenidos, no asignados, pero necesarios para resolver el conflicto.

Macro y micro-preguntas

Contamos ya con una serie de interrogantes, pero debemos organizarlos. Para ello, volveremos sobre las preguntas, observando que algunas aparecen como más generales que otras, como si estas últimas estuviesen de algún modo contenidas en las primeras. Denominaremos *macro-preguntas* a aquellas preguntas más generales y las diferenciaremos de las contenidas en ellas, a las que llamaremos *micro-preguntas* (Casamassima 2017). El conjunto total de interrogantes es el conflicto de nuestra historia. Por lo tanto, las siguientes serán macro-preguntas: ¿Qué festejos tradicionales celebra la gente en el mundo? ¿Cómo celebra la gente en otras partes del mundo? ¿Cómo celebran ustedes y sus comunidades? Estas tres bastarán como ejes del conflicto de la unidad.

Seguramente, algunos de ustedes estarán pensando que hubiesen formulado otros interrogantes, o que los hubiesen expresado de una manera distinta o en un orden distinto. Todas esas reflexiones son válidas y ciertas, ya que es el profesor quien da forma al conflicto en una

primera instancia, y cada uno podrá hacerlo de un modo diferente. Más adelante, cuando el profesor esté convencido de la importancia del conflicto en la unidad didáctica, podrá invitar a sus alumnos a participar de su formulación, generando los espacios y estructuras de pensamiento que nos señala Ritchhart (2002).

Cada macro-pregunta será desarrollada a través de varias micro-preguntas. “¿Qué festejos tradicionales celebra la gente en el mundo?” puede ser desarrollada por medio de “¿Qué tipos de festejos conocen? ¿Qué se celebra y dónde? ¿Qué celebramos en Argentina?”. La segunda macro-pregunta, “¿Cómo celebra la gente en otras partes del mundo?”, puede generar “¿En qué época del año se celebra? ¿Con quiénes celebran? ¿Qué clase de música escuchan o tocan? ¿Qué comen? ¿Qué atuendo usan? ¿Qué hacen?”. Por su parte, de la tercera macro-pregunta, “¿Cómo celebran ustedes y sus comunidades?”, pueden emerger “¿Cuál es tu festejo favorito? ¿Dan y reciben regalos? ¿Qué comen? ¿Usan algún atuendo especial?”

Proponemos un cuadro para confirmar el desarrollo del conflicto y la progresión de la narrativa (*ver pág. siguiente*).

Del cuadro podemos concluir que la progresión se registra en dos sentidos. Horizontalmente, cada macro-pregunta se desarrolla a través de las micro-preguntas. Verticalmente, cada macro y cada micro-pregunta aseguran ese movimiento hacia adelante en pos de la resolución del conflicto al que nos referíamos con anterioridad. Se evidencia un desarrollo conceptual acerca del tema en cuestión. La unidad comienza con la identificación de festejos tradicionales en el mundo, continúa con la exploración de esos festejos para luego resignificarlos en la rea-

lidad propia del alumno y su comunidad, creando un espacio de diálogo intercultural. Queda planteado el conflicto, este que hemos elegido y que, como decíamos, podría haber sido distinto (Casamassima 2017).

Una observación que no es menor con respecto a las macro y micro-preguntas es que todas ellas tienen un foco no-lingüístico. No nos conflictúa cómo se expresan las acciones en el presente o qué preposición se usa con los días de la semana. Nos conflictúa para qué estamos haciendo esta unidad didáctica, cuál es nuestro fin educativo. Por eso, las macro y micro-preguntas no son nunca lingüísticas. Tal vez alguien podría reclamar que sí conflictúa saber cómo se expresan las acciones en el pasado o qué preposición va dónde. Este conflicto se ubicará, en todo caso, en la historia subsidiaria, no en la principal, y aquí necesitamos definir esa historia principal para luego decidir qué historias subsidiarias hace falta incluir. Se trata de

una cuestión de organización de la narrativa.

Narrativa principal y narrativa secundaria

Una vez definido el conflicto, emergerán las acciones del argumento, aquellas que conducirán a su resolución. Por acciones entendemos actividades que surgirán a partir de la lógica de lo no-lingüístico. Las macro y micro-preguntas, al ser de carácter no-lingüístico, desembocan naturalmente en actividades del mismo tipo. Para cada micro-pregunta, o conjunto de micro-preguntas, plantearemos al menos una actividad, es decir, una acción tendiente a contestar ese interrogante. Por ejemplo, para “¿Qué tipos de festejos conocen?” los alumnos pueden hacer un juego en el que identificarán distintos festejos tradicionales a través de fotos y elementos tangibles, como una tarjeta de navidad, una máscara de carnaval o un corazón de San Valentín. A su vez, “¿Qué se celebra y dónde?”

MACRO-PREGUNTAS	MICRO-PREGUNTAS
¿Qué festejos tradicionales celebra la gente en el mundo?	¿Qué tipos de festejos conocen? ¿Qué se celebra y dónde? ¿Qué celebramos en Argentina?
¿Cómo celebra la gente en otras partes del mundo?	¿En qué época del año se celebra? ¿Con quiénes celebran? ¿Qué clase de música escuchan o tocan? ¿Qué comen? ¿Qué atuendo usan? ¿Qué hacen?
¿Cómo celebran ustedes y sus comunidades?	¿Cuál es tu festejo favorito? ¿Dan y reciben regalos? ¿Qué comen? ¿Usan algún atuendo especial?

puede contestarse a través de una actividad en la que los alumnos ubiquen las fotos de los distintos festejos tradicionales en un planisferio al tiempo que gradualmente expresan en oraciones simples de qué festejo se trata. Para “¿Qué celebramos en Argentina?” los alumnos pueden indagar entre familiares y compañeros de otros cursos para concluir cuáles son los festejos tradicionales que ellos señalan, y elaborar un mapa conceptual que gradualmente especifique algunas cuestiones con respecto a esos festejos, anticipando así lo que la unidad planteará más adelante. Para visualizarlo, proponemos completar el cuadro que iniciamos anteriormente (ver pág. siguiente).

En la tercera columna, observamos cómo las actividades contestan las micro-preguntas y construyen una trama que se retoma y se resignifica, en un evidente sentido constructivista, tal como intentamos hacer en este artículo. No comenzamos nuestra discusión con el cuadro completo. Lo llenamos a medida que ella nos conduce a ciertas necesidades y conclusiones. Eso mismo sucede en todo proceso constructivista, donde el aprendizaje se da en interacción, como señala Ellis (2000). También Bruner (2004) adopta una perspectiva constructivista para abordar la narrativa.

Hemos hecho referencia al profesor que planifica la unidad didáctica haciendo primero un torbellino de ideas acerca de las actividades que se podrían llevar a cabo. Señalamos que este profesor tiene la doble tarea de listar esas actividades y luego organizarlas, y el problema de decidir qué va primero y qué va después. Observemos que en nuestro planteo no hemos tenido tal problema. Se debe a que primero decidimos acerca del conflicto, lo expresamos y

nos cercioramos de su progresión, y luego nos dedicamos a proponer las actividades. Pensemos en la analogía entre una historia y una unidad didáctica. En una historia, las acciones suceden porque los personajes intentan resolver un conflicto. Tienen ciertas motivaciones que los impulsan a actuar de uno u otro modo. Sería ilógico concebir una historia en la que los personajes se involucren en acciones sin saber para qué, sin que se haya planteado el conflicto. ¿Por qué debería ser distinto en la unidad didáctica? El problema, más bien, parece ser que los profesores deciden las actividades pensando en que servirán para que los alumnos aprendan ciertos contenidos lingüísticos y estos sí están decididos de antemano en las perspectivas más tradicionales. En el recorrido narrativo de nuestro ejemplo, sabemos qué contenidos lingüísticos deben ser abordados, pero hemos corrido el foco lingüístico del eje central para plantear un camino alternativo. Entonces, queda claro que los contenidos lingüísticos originan generalmente las actividades, pero ese no es el recorrido que nos interesa seguir. Hemos optado por iniciar un camino no-lingüístico en el planteo de la unidad didáctica. A esta columna vertebral no-lingüística, la tercera en el cuadro, la llamaremos *narrativa principal* (Casamassima 2017).

Con respecto al foco lingüístico, nos preguntábamos a qué alumno le podría interesar una unidad didáctica sobre tal o cual estructura gramatical. Ahora que estamos definiendo el foco no-lingüístico de nuestro ejemplo, preguntemos: ¿A qué alumno le puede interesar una unidad en la que hablará de festejos en el mundo, en su país, en su realidad cotidiana; en la que hará encuestas, máscaras, tarjetas; escuchará música típica y aprenderá canciones; elaborará fichas culturales;

MACRO-PREGUNTAS	MICRO-PREGUNTAS	NARRATIVA PRINCIPAL
¿Qué festejos tradicionales celebra la gente en el mundo?	¿Qué tipos de festejos conocen?	Jugamos un juego para identificar festejos y países (fotos y elementos concretos).
	¿Qué se celebra y dónde?	Ubicamos las fotos en un planisferio y comentamos los festejos.
	¿Qué celebramos en Argentina?	Hacemos una breve encuesta entre familiares y compañeros de otros cursos. Elaboramos un mapa conceptual.
¿Cómo celebra la gente en otras partes del mundo?	¿En qué época del año se celebra?	Ubicamos los festejos en un calendario.
	¿Con quiénes celebran?	Elaboramos fichas para los distintos festejos.
	¿Qué clase de música escuchan o tocan?	Escuchamos música típica de algunos festejos y aprendemos una canción.
	¿Qué comen?	Hacemos un plato típico sencillo.
	¿Qué atuendo usan?	Vemos videos sobre distintas celebraciones y describimos qué hace la gente para festejar y qué atuendos usan.
	¿Qué hacen?	Hacemos máscaras de carnaval y las describimos.
¿Cómo celebran ustedes y sus comunidades?	¿Cuál es tu festejo favorito?	Elaboramos un ranking con los festejos favoritos de la clase y explicamos por qué y cómo es ese festejo para nosotros. Hacemos una tarjeta para regalar a un familiar o amigo en relación con algún festejo.
	¿Dan y reciben regalos?	
	¿Qué comen?	
	¿Usan algún atuendo especial?	

degustará algún plato típico sencillo? La respuesta es obvia. De todos modos, a algunos alumnos puede no interesarles, en un principio, el tema de la unidad ni ubicar las fotos en el planisferio. Sin embargo, tendrán la oportunidad de ver qué sucede cuando escuchan la música y aprendan la canción, prueben el plato típico y den su opinión, describan las máscaras de carnaval que ellos mismos crearon. El interés no siempre aparece definido a priori. Frecuentemente, los alumnos descubren que les interesa un tema cuando están involucrados en actividades que tienen un propósito que trasciende lo lingüístico. Lógicamente, puede haber alumnos a los que tampoco les interese nada de esto, y ahí está nuestro desafío como docentes para seguir pensando cómo mediar sus aprendizajes.

Recapitulemos el relato del inicio de este artículo. En él se señalaba que, en algunas ocasiones, los profesores en formación habían encontrado, realizando sus prácticas, ciertas dificultades para llevar a cabo las tareas finales determinadas para la unidad didáctica en sus planificaciones. Desde la observación de clases se evidenciaba que, si bien planificar la tarea final como eje central de la unidad aportaba beneficios en relación con el sentido y la organización de contenidos y actividades, la tarea final por sí sola no garantizaba que el recorrido durante el proceso fuese constructivista, comunicativo, con propósitos no-lingüísticos. Era posible, perfectamente, observar un proceso de carácter netamente tradicional, con un decidido foco en la presentación de contenidos gramaticales y su práctica controlada durante gran parte de la unidad y, luego, hacia el final de ella, llevar a cabo la tarea final, como desprendida del proceso en sí. Entonces, parte de las dificultades para

concretar las tareas finales parecían provenir de este desfase entre la tarea final como organizadora de la unidad y un proceso que no conducía necesariamente a ella.

Si observamos en detalle el cuadro de las macro y micro-preguntas, y de la narrativa principal, veremos que esta narrativa se compone de varias actividades que podrían disputarse el rol de tarea final de la unidad: el mapa conceptual resultante de la primera macro-pregunta, las fichas culturales en la segunda, y aun la tarjeta que se plantea en la tercera macro-pregunta, que podría extenderse para incluir alguna producción de los alumnos respecto de la celebración a la que refiere. Potencialmente, todas estas actividades, y tal vez algunas otras en el cuadro, serían candidatas a convertirse en la tarea final de la unidad. Podemos, sin lugar a dudas, elegir una de ellas y consignarla como tal. No obstante, el modo por el que hemos llegado a determinar esta tarea final es abiertamente distinto de como lo hacían los practicantes en el relato, es decir, ni bien se definía el tema (véase Estaire y Zanón 1998 para una descripción completa de los pasos de la planificación teniendo la tarea final como eje). En definitiva, la narrativa principal es la columna vertebral que asegura un proceso con compromiso no-lingüístico de principio a fin, que puede tener o no alguna actividad con estatus de tarea final, pero, en todo caso, definida como parte integral de esta narrativa que atiende al conflicto que hemos planteado.

Más aún, la narrativa principal presenta otros beneficios. Al determinarla, habremos propuesto ya varias de las actividades centrales de la unidad didáctica, que retomaremos en la planificación diaria de las clases. Asimismo, la

narrativa principal indica qué contenidos se deben abordar y cuándo. Los contenidos lingüísticos que fueron asignados por el profesor del curso aparecerán en el cuadro ligados a ciertas actividades. Pero no solo esos contenidos, sino todos aquellos que las actividades requieran.

Estamos en posición de completar el cuadro agregando una cuarta columna para los contenidos (*ver pág. siguiente*).

La cuarta columna constituye la narrativa secundaria. Los términos que he utilizado para referirme a las narrativas son *foreground narrative* para la principal, y *background narrative* para la secundaria (Casamassima 2017). Tal vez *secundaria* no refleje enteramente el significado de *background*, que denota una narrativa de fondo, que subyace a la principal, que aporta herramientas que se necesitan en ella.

En la columna de la narrativa secundaria se encuentran explicitados los contenidos para las actividades de la narrativa principal. Dichos contenidos no son solo de índole lingüística. Algunos refieren a estrategias que los alumnos aprenderán: por ejemplo, cómo elaborar una ficha o un mapa conceptual. Podríamos también explicitar otros tipos de contenidos, tales como los interculturales, en relación con otras áreas del currículo, valores, por citar algunos ejemplos. El profesor definirá el grado de detalle que desea incluir en esta columna para la mejor organización de su unidad didáctica. De hecho, en esta unidad hay varios contenidos que podrían incluirse, pero dejaremos el cuadro así porque lo que nos interesa resaltar en este primer abordaje de la planificación como narrativa es la relación que existe entre estos dos tipos de narrativas y cómo se puede ir armando el entramado entre tema, conflicto, actividades y contenidos.

Es preciso hacer un comentario más antes de continuar. Nótese que en el cuadro se especifican varios contenidos gramaticales y léxicos que pueden parecer abrumadores, todos juntos, en una sola unidad, para un grupo de alumnos del primer año de secundaria. Ese sentimiento deriva seguramente del hecho de que cuando abordamos un contenido, por ejemplo, la expresión del tiempo presente, nos abocamos a desarrollarlo en su totalidad, de principio a fin. Es sabido que el aprendizaje de las lenguas no sucede así. Entonces, la profundidad con la que los contenidos serán tratados dependerá de la decisión del profesor, quien bien puede optar por un camino de construcción de unidad a unidad durante el año escolar, en vez de uno de fragmentación en el que cada unidad es un todo que, con suerte, se reciclará más adelante.

El cuadro para nuestro ejemplo está completo. Podríamos agregar una quinta columna para el tiempo, donde anotaríamos nuestras decisiones acerca de cómo distribuir esas 24 horas cátedra que dedicaremos a esta unidad.

Una perspectiva cubista

La propuesta de este artículo era presentar la idea central de la planificación como narrativa y a ello nos hemos abocado. Las cuatro columnas del cuadro para nuestro ejemplo son suficientes para visualizar lo que hemos intentado describir: el proceso de cómo plantear la planificación pensada como una historia. En este recorrido, hemos redefinido algunos conceptos e introducido otros nuevos, necesarios para referirnos a elementos de la narrativa aplicada a la planificación de la unidad didáctica. Hemos ejercitado una rutina de pensamiento y, como resultado,

MACRO-PREGUNTAS	MICRO-PREGUNTAS	NARRATIVA PRINCIPAL	NARRATIVA SECUNDARIA
¿Qué festejos tradicionales celebra la gente en el mundo?	¿Qué tipos de festejos conocen?	Jugamos un juego para identificar festejos y países (fotos y elementos concretos).	Festejos tradicionales. Países y nacionalidades. Verbo <i>ser</i> o <i>estar</i> .
	¿Qué se celebra y dónde?	Ubicamos las fotos en un planisferio y comentamos los festejos.	Formulación de preguntas sencillas para la encuesta. Cómo elaborar un mapa conceptual.
	¿Qué celebramos en Argentina?	Hacemos una breve encuesta entre familiares y compañeros de otros cursos. Elaboramos un mapa conceptual.	
¿Cómo celebra la gente en otras partes del mundo?	¿En qué época del año se celebra?	Ubicamos los festejos en un calendario.	Los meses del año. Fechas.
	¿Con quiénes celebran?	Elaboramos fichas para los distintos festejos.	Preposiciones de tiempo.
	¿Qué clase de música escuchan o tocan?	Escuchamos música típica de algunos festejos y aprendemos una canción.	Las estaciones del año y el clima.
	¿Qué comen?	Hacemos un plato típico sencillo.	Cómo elaborar una ficha.
	¿Qué atuendo usan?	Vemos videos sobre distintas celebraciones y describimos qué hace la gente para festejar y qué atuendos usa.	Tipos de música.
	¿Qué hacen?	Hacemos máscaras de carnaval y las describimos.	Algunas comidas típicas.
¿Cómo celebran ustedes y sus comunidades?	¿Cuál es tu festejo favorito?	Elaboramos un ranking con los festejos favoritos de la clase y explicamos por qué y cómo es ese festejo para nosotros.	Vestimentas típicas.
	¿Dan y reciben regalos?		Expresión de actividades típicas: tiempo verbal presente.
	¿Qué comen?	Hacemos una tarjeta para regalar a un familiar o amigo en relación a algún festejo.	Algunas expresiones de tiempo.
	¿Usan algún atuendo especial?		Los colores. Algunos adjetivos descriptivos.

llegado a un planteo distinto de la unidad que se desarrollará.

Es más, hemos puesto en diálogo dos áreas diferentes a través de una analogía: la narrativa y la planificación de la unidad didáctica. Esta analogía nos ha permitido comprender que el pensamiento narrativo puede simplificar nuestra tarea a la hora de planificar, por el solo hecho de que nos es inherente. Puede generar una rutina de pensamiento que señale el recorrido en el planteo de la unidad didáctica y economice esfuerzos cognitivos al facilitar su abordaje y organización (Casamassima 2017).

Para ello, hemos tenido que cambiar nuestra perspectiva acerca de cómo se deben considerar los contenidos, cómo se debe comenzar a planificar, cómo se debe conceptualizar el tema, entre otras cuestiones. Hemos cambiado hacia una perspectiva diferente.

En el título se anunciaba un término que hasta ahora no hemos mencionado: cubista. No lo hemos negligido; solo lo hemos reservado para el final. En efecto, así como aquí han dialogado la narrativa y la planificación de la unidad didáctica, ha dialogado también el cubismo, subyacente en cada decisión de adoptar un cambio en la perspectiva de conceptos tradicionalmente tratados de una manera determinada como consecuencia de las prácticas escolares, o del cliché, o de definiciones que necesitarían ser revisadas a la luz de los nuevos contextos del siglo XXI.

La perspectiva narrativa de la planificación es una mirada cubista (Casamassima 2017). Nos permitimos movernos de lo tradicional, tal como lo hicieron los artistas cubistas a princi-

pios del siglo XX, para poder hacer nuevos planteos, redefinir, resignificar y continuar pensando cómo facilitar la formación de los profesores en lenguas culturas extranjeras en lo referente a sus prácticas pedagógicas. La planificación como narrativa intenta hacer un aporte en este sentido con un compromiso cubista para seguir pensando recorridos alternativos.

Referencias

- Bruner, J. (1991): "The Narrative Construction of Reality". En: *Critical Inquiry*, 18, pp.1-21.
- Bruner, J. (2004): "Life as Narrative". En: *Social Research*, 71, 3, pp. 691-710.
- Casamassima, M. (2017): *Planning as Narrative. A Cubist View on Planning Units of Work for English Language Teachers*. Buenos Aires: Dunken.
- Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras, Niveles 1, 2, 3 y 4. (2001). G.C.B.A. Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula.
- Ellis, R. (2000): "Task-based Research and Language Pedagogy". En: *Language Teaching Research*, 4, 3, pp. 193-220.
- Estaire, S. / J. Zanón (1998): *Planning Classwork*. China: Macmillan Heinemann.
- Ribé, R. / N. Vidal (1993): *Project Work*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Ritchhart, R. (2002): *Intellectual Character: What It Is, Why It Matters and How to Get It*. San Francisco: Jossey-Bass.

Myrian Casamassima es profesora de inglés graduada en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, donde realizó su adscripción en Metodología de la enseñanza y donde se desempeña como profesora de Didáctica específica, Metodología y Práctica, y Residencia. Es magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por la Universidad Autónoma de Madrid y diplomada en Gestión de las instituciones educativas por FLACSO. Es autora del libro *Planning as Narrative* (2017), acerca de la planificación de la unidad didáctica.

“¿Y el viento las amontona?”

Un nuevo enfoque en la enseñanza del vocabulario de las lenguas extranjeras*

Magdalena Zinkgraf

Universidad Nacional del Comahue

Resumen

Los estudios de lingüística de corpus de lenguaje en uso en diversos idiomas señalan la necesidad de un cambio de perspectiva con respecto al léxico ya no como un reservorio de palabras individuales sino como un repertorio de frases pre-fabricadas que los hablantes almacenan en su memoria. Entre estas frases se encuentran las secuencias formulaicas (Wray 2002), también denominadas “unidades equivalentes de morfemas” (Wray 2008), que constituyen unidades de significado recuperadas de la memoria como un todo, que sufren pocas modificaciones y no se generan de manera creativa. Diversos autores han demostrado que la didáctica de las lenguas extranjeras, por lo tanto, debe reflejar esta concepción del lenguaje de

* Este artículo se desprende de las investigaciones llevadas a cabo en el marco del Proyecto de Investigación J023 “Secuencias formulaicas y su adquisición en estudiantes universitarios de Inglés como Lengua Extranjera”, subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Comahue.

manera tal de garantizar una adquisición gradual y desde etapas tempranas de este lenguaje formulaico que permite a los hablantes comunicar significados de manera fluida y eficiente. Se sugiere un abordaje de la enseñanza del vocabulario en una lengua extranjera que, a través de la instrucción explícita con técnicas del Enfoque en la Forma, permita dirigir la atención de los estudiantes a la existencia y recurrencia de estas frases, sus usos y funciones, y brindarles oportunidades para su práctica y empleo productivo en contextos guiados y más libres. Es imprescindible que estas perspectivas se traduzcan en modificaciones dentro de las asignaturas didácticas y de desarrollo de competencia lingüística de los idiomas en el nivel universitario y de formación, para que luego alcancen todos los niveles de enseñanza de los idiomas extranjeros.

Palabras clave: secuencias formulaicas | unidades equivalentes de morfemas | vocabulario | didáctica | lenguas extranjeras.

La lingüística de corpus, el léxico y el lenguaje formulaico

Tras décadas de análisis de bases de datos de uso natural del lenguaje, se ha dado un giro importante en la concepción del léxico, su organización y el proceso de producción del lenguaje. Con el advenimiento de las herramientas informáticas aplicadas al estudio de la lengua y el fortalecimiento de la lingüística de corpus como disciplina de estudio, se ha alcanzado una visión diferente del lenguaje, que, mediada por algoritmos aplicados a recopilaciones gigantescas de textos de diversa índole, detecta, resalta y analiza las secuencias de palabras que recurren con una frecuencia más alta que la aleatoria. La evidencia brindada a la investigación lingüística ha fomentado una corriente de estudio del lenguaje formulaico que da un vuelco a la concepción del léxico como una mera colección de palabras individuales. Un nuevo paradigma, entonces, se ocupa del estudio de lo recurrente, típico y estadísticamente más frecuente que el azar.

En 1991 Sinclair postuló que el uso del len-

guaje en hablantes nativos se regía según dos principios: el Principio de Idiomatidad y el de Selección Libre. El primero establece que el hablante selecciona su mensaje de entre una variedad de frases o unidades de significado que tiene a su disposición y, por lo tanto, que el uso del lenguaje está delimitado por las palabras asociadas a aquella frase seleccionada. El otro principio confiere libertad al hablante solo cuando una unidad de significado del mensaje se ha completado. En ese momento el hablante puede introducir cambios y seleccionar otras posibilidades que respeten la gramática (Sinclair 1991: 110). Es así que, para este autor, nuestro uso diario no es libre ni enteramente creativo, sino que se apoya en todo ese bagaje de frases almacenadas en nuestro léxico, que siempre son empleadas por los hablantes de esa lengua y que, unidas en un mensaje, conforman el habla.

Desde los estudios y propuestas de Sinclair y el grupo de investigaciones radicado en Birmingham, se han descubierto diversos tipos de cadenas de palabras que recurrentemente aparecen en largas extensiones de discurso.

En sus investigaciones, cada autor ha intentado clasificarlas y darles distintos nombres. En este artículo, seguiremos a Wray, quien propone en una primera instancia el término *secuencia formulaica* (SFs) como “una secuencia, continua o discontinua, de palabras [...] almacenada y recuperada como una unidad de la memoria en el momento de uso, no sujeta a generación o análisis de la gramática del lenguaje” (Wray 2002: 9), para luego refinar su terminología y caracterizar lo que identifica como Unidades Equivalentes de Morfema¹ - UEM (*Morpheme-Equivalent Units – MEUs*) (Wray 2008). Según la autora, esta unidad se define como “una palabra o cadena de palabras, ya sea incompleta o que incluye espacios para la inserción de ítems variables, que se procesa como un morfema, es decir, sin recurrir a ningún proceso de mapeo forma-significado de ninguna de sus subpartes” (Wray 2008: 12).² Estas secuencias resumen ideas y significados en frases que siempre se expresan de la misma manera, transmiten el mismo mensaje y cumplen una función comunicativa propia. Algunos ejemplos de este tipo de expresiones en español son: *darle el golpe de gracia; es en este punto cuando; el paso de los años y tener mala prensa*, entre otros. En inglés las UEM *at the same time (al mismo tiempo), it took him a moment to... (le tomó unos momentos + verbo infinitivo)* y *On the contrary (Por el contrario)* ilustran los diversos tipos de secuencias hallados en el lenguaje. El acceso a este repertorio de SF por parte de los hablantes nativos

1 Moreno Teva (2012) ofrece esta traducción para el término *Morpheme-Equivalent Units*.

2 Traducción propia.

facilita la fluidez con que se comunican (Pawley / Syder 1983) y contribuye a una economía de procesamiento cognitivo del lenguaje tanto para el emisor como para su interlocutor (Siyanova-Chanturia 2015; Alhassan / Wood 2015).

El lenguaje formulaico en la adquisición de la lengua materna

En su modelo heteromórfico, Wray (2002, 2008) explica la gradual adquisición de estas secuencias³ en hablantes nativos y propone que el niño las adquiere a partir de la necesidad de comunicarse y de transmitir sus emociones a fin de satisfacer sus necesidades básicas, tanto en etapas iniciales como en las más elaboradas. Las UEM le brindan las herramientas lingüísticas orientadas a “la promoción de los intereses del hablante, esto es, el logro de su éxito en la interacción” (Moreno Teva 2012: 206). El procesamiento de estas frases en la lengua materna es holístico, como una unidad, y no es necesario analizar los constituyentes. Wray (2002, 2008) sugiere que estas unidades de significado se analizarán solo en etapas más tardías bajo el principio de “Análisis Solo Según Necesidad” (*Needs Only Analysis, NOA*), mediante el cual solo ante una necesidad comunicativa específica el hablante puede someter estas frases a un análisis lingüístico componencial o atomizado

3 En este trabajo consideramos sinónimos los términos “frases”, “cadenas de palabras”, “secuencias” y “UEM”, siguiendo la literatura que informa los estudios pertinentes. Todos estos términos hacen referencia a cadenas de palabras que funcionan como un morfema y tienen un significado propio y un uso característico.

de sus partes. Hoey (2005) también ofrece “una nueva teoría de palabras y lenguaje” a través de un proceso denominado *lexical priming* o imprimación léxica, que permite al hablante almacenar información sobre las conexiones entre palabras, anidando en ellas significados, usos literales y metafóricos, asociaciones semánticas (*semantic prosody*), así como entornos gramaticales típicos (*colligation*) en los que frecuentemente se encuentra/n esta/s palabra/s. Este *priming* es orgánico, cíclico y tiene lugar cada vez que el hablante encuentra la palabra o cadena de palabras empleada en el input al que está expuesto.

Según esta teoría, cada individuo construye su lenguaje y, por lo tanto, su repertorio lingüístico a partir de los *primings* adquiridos de un set de datos únicos, particulares para cada hablante (Hoey 2005: 181). Los ámbitos de contacto e interacción sociales en los que se desempeñan los seres humanos se convierten en redes que normalizan, socializan y comparten el input y esta información léxica. En esta teoría existen también mecanismos de “armonización” externa, que permiten que los *primings* de diferentes hablantes convivan lingüísticamente en armonía; cumplen esta función el sistema educativo, las prácticas literarias y religiosas, los medios de comunicación masivos y los diccionarios (Hoey 2005: 181-182).

Asimismo, autores como Arnon y Snider (2010), Bannard y Matthews (2008), y Siyano-va-Chanturia et al. (2011) han comprobado que los hablantes nativos de un idioma perciben, aprenden y almacenan información sobre la frecuencia y la previsibilidad inherentes a estas unidades. Estos estudios dan testimonio del importante rol que tiene la frecuencia de las frases

en la adquisición del lenguaje, su procesamiento y su uso, al tiempo que demuestran la naturaleza formulaica del lexicón mental.

El lenguaje formulaico en la adquisición de una lengua extranjera

La adquisición de las UEM en un idioma extranjero (LE) o L2⁴ sigue un proceso diferente al de un hablante nativo. Debido a una exposición más limitada al uso de la lengua extranjera (LE) y, por consiguiente, a un número más reducido de encuentros con las UEM a adquirir en ciertas etapas (aun tardías) de su proceso de adquisición de la LE, es posible que los hablantes no nativos de un idioma no hayan desarrollado una percepción holística de estas secuencias y de la imprimación conjunta de su forma, uso y significado (Hoey 2005). Además, es inevitable que haya transferencia entre uno y otro idioma, lo que puede resultar en construcciones inexistentes en el idioma extranjero.

MacKenzie y Kayman (2016) han comprobado que los aprendientes de una LE presentan una tendencia a descomponer y analizar las secuencias formulaicas, extraen el material léxico, y posiblemente lo almacenen como palabras individuales. Ni aun los más experimentados y proficientes hablantes de inglés como L2 logran un manejo de estas secuencias similar al de los hablantes nativos.

4 En este trabajo tomamos como sinónimos “lengua extranjera” (LE) y “lengua segunda” (L2), aun cuando la literatura separe estos términos en relación con las condiciones de aprendizaje en cada caso.

Hacia un nuevo enfoque en la didáctica de las lenguas

Todo parece indicar que un nuevo paradigma se vuelve necesario a la hora de enseñar el vocabulario de un idioma extranjero. Se podría explicar el fenómeno de la recurrencia de lo formulaico a través del refrán “Dios los cría y el viento los amontona”, argumentando que la existencia de estas frases en el lenguaje se debe a circunstancias fortuitas, impredecibles y cambiantes, como el viento. También sería posible aducir que el aprendizaje de estas secuencias sigue un proceso igualmente azaroso: los estudiantes aprenden primero los ítems léxicos individuales, y con el paso del tiempo y tras años de exposición a una gran diversidad de textos en un idioma extranjero, y de manera casi accidental, descubren que algunas de esas palabras aparecen “amontonadas” en frases específicas con las que se han topado.

Por el contrario, estudios sobre la adquisición de lenguaje formulaico, entre ellos Ädel y Erman (2012), presentan evidencia de que, luego de muchos años de estudio y exposición a la lengua extranjera, los estudiantes no perciben la recurrencia de ciertas palabras en compañía de otras, ni se expresan recurriendo a las secuencias típicas de los hablantes nativos.

Es por ello que confiar en que un proceso tan importante como es la adquisición de estos bloques de significado quede librado al azar, y tenga lugar espontáneamente, sería como confiar en que “el viento amontone” las palabras en estas frases durante el proceso de aprendizaje y siempre lo haga de la misma manera. Este proceso se vuelve ineficiente y poco productivo. Es posible que la didáctica de las lenguas extranje-

ras no esté explotando el potencial máximo de estas UEM.

Es necesario entonces intervenir como docentes para asegurarnos de que se vean “amontonadas”, se perciban como unidades, y su adquisición no dependa de un eventual descubrimiento aleatorio que radique en la individualidad de cada estudiante de un idioma extranjero. Al no dirigir la atención de nuestros estudiantes a la existencia omnipresente de estas UEM, se dilata considerablemente el proceso de adquisición del idioma y se entorpece tanto la comprensión del lenguaje en uso auténtico (no modificado con fines pedagógicos) como la expresión de significados de manera eficiente, auténtica y natural. Se ha demostrado que el uso atomizado del vocabulario de L2 en escritos argumentativos afecta seriamente el desarrollo de una competencia lingüística formulaica adecuada en estudiantes aun avanzados. De hecho, un gran número de estudios lingüísticos que dan cuenta de la recurrencia de estas cadenas de palabras apuntan a la importancia de modificar la didáctica de la lengua extranjera, en especial en lo que respecta al vocabulario (Boers / Lindstromberg 2009, 2012; Wood 2010, 2015, entre otros). Si bien la investigación no ha agotado todos los caminos posibles de indagación, los resultados a la fecha claramente señalan que es preciso implementar un enfoque directo sobre estas cadenas de palabras en un abordaje integral y sistemático de estas unidades de significado.

A raíz de las necesidades señaladas arriba con respecto a la enseñanza de vocabulario a la luz de estos descubrimientos, investigadores como Ab Mannan et al. (2014), Alhassan y Wood (2015), Lewis (2009), Čolović-Marković

(2012) y Peters y Pauwels (2015), entre otros, han analizado el impacto de la instrucción explícita de lenguaje formulaico como las SF y las UEM en estudiantes universitarios de diversas lenguas maternas que aprenden inglés como L2. Los resultados indican un importante efecto positivo de la enseñanza explícita de secuencias formulaicas en su adquisición.

Las investigaciones llevadas a cabo en la Universidad del Comahue⁵ también han estudiado este tipo de abordaje de la enseñanza de UEM en diferentes entornos de adquisición de inglés como lengua extranjera en el nivel universitario. Castro y Zinkgraf (2017) implementan esta didáctica en la enseñanza de canciones en inglés en cursos de UPAMI⁶. Fernández y Valcarce (2017) y Rodeghiero (2017) describen una intervención pedagógica para enseñar secuencias formulaicas temporales típicas de biografías a estudiantes de inglés de nivel pre-intermedio en un contexto universitario y en una escuela media pública. Las investigaciones de Zinkgraf, Rodeghiero y Pérez (2015), y Pérez y Zinkgraf (2017) se basan en un estudio de corpus de las secuencias formulaicas típicas y de uso no-canónico en textos argumentativos escritos por alumnos universitarios avanzados. Por su parte, Zinkgraf y Verdú (2015; 2017a y b) analizan el impacto positivo de la enseñanza de secuencias formulaicas a tres grupos de es-

tudiantes universitarios por medio de dos tipos distintos de metodologías.

Toda la literatura aboga por una intervención intencional en la enseñanza de estas secuencias para lograr una adquisición sostenida y superadora de los obstáculos que al momento enfrentan aprendientes de un idioma extranjero en su afán de comunicarse. Estos estudios constituyen un puntapié inicial que marca el rumbo de este nuevo enfoque y delinean algunas estrategias a implementar para la enseñanza de vocabulario según esta perspectiva, que se desarrollarán a continuación.

El impacto de este abordaje sobre la enseñanza de un idioma extranjero: líneas a seguir

Uno de los pilares más importantes de este nuevo abordaje del lenguaje formulaico en la didáctica de una lengua extranjera es la instrucción explícita, es decir, la intervención pedagógica deliberada y planificada para enseñar, hacer notar y generar mayor número de oportunidades de uso de las cadenas seleccionadas. Las experiencias que han demostrado tener un impacto importante en la adquisición de UEM se han apoyado especialmente en las técnicas del “enfoque en la forma” (*Focus on Form – FonF*), propuesto por autores como Long y Robinson (1998), y Doughty y Williams (1998). Los autores subrayan la importancia de dirigir la atención de los estudiantes, en actividades diseñadas a tal fin, a las necesidades comunicativas que se les plantean cuando su capacidad de comunicación se ve limitada o puesta en jaque. Un ejemplo de estas actividades comunicativas o tareas (*tasks*) es el “rompecabezas sociable” (*mingle jigsaw*)

5 Estos estudios forman parte del Proyecto J023 (2014-2017), subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Comahue.

6 Universidad Para Adultos Mayores Integrados (UPAMI) es un programa que brinda un espacio de enseñanza universitario para los afiliados al PAMI.

(Wood 2015), donde los estudiantes comparten información que les asignó el docente con todos los compañeros posibles para recopilarla y completar un gráfico colaborativamente. Son estos momentos de interacción los que impulsan un aprendizaje significativo y es precisamente este tipo de enfoque el que deseamos proponer para la enseñanza del lenguaje formulaico.

Un ingrediente indispensable es contar con la atención involucrada de los aprendientes, quienes, para aprender, deben estar “conscientes” de o alertas a aquello que es novedoso, llamativo, o significativo en el input al que están siendo expuestos. Este concepto (*noticing*) es el que autores como Lindstromberg y Boers (2008), Hatami (2015) y Wood (2015) presentan como esencial para todo aprendizaje de vocabulario. Con este objetivo se ha estudiado, dentro de las técnicas del enfoque en la forma, el efecto del “realce tipográfico” o *Input enhancement* en la adquisición tanto de estructuras gramaticales como de aspectos léxicos. Esta técnica consiste en modificar el input (escrito) al que están expuestos los aprendientes, por ejemplo, por medio de subrayado o fuente negrita o resaltado en color, con el propósito de que sobresalga visualmente aquel aspecto lingüístico que se desee enfocar, en este caso, las UEM.

Promover cambios en la enseñanza de una LE según este nuevo enfoque en el vocabulario implica, por un lado, mayor concientización en los docentes de lenguas extranjeras y segundas lenguas de la existencia y la omnipresencia de las UEM. Así, es necesario propiciar modificaciones también en los contenidos tanto de las didácticas especiales como de los cursos de formación de lengua de los profesorados de lenguas extranjeras y traductorados, donde

se viertan los resultados de las investigaciones relacionadas con la lingüística de corpus que dan cuenta de las regularidades de patrones y cadenas de palabras típicas y recurrentes del idioma estudiado, y se deje de lado la preponderancia que hasta la fecha tiene el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de ítems léxicos individuales. Se plasmarán así directamente en la teoría que forma e informa la práctica futura de los docentes.

Si los docentes cuentan con una formación de nivel superior que profundiza en el lenguaje formulaico y su adquisición, su propio quehacer docente buscará dirigir mayor grado de atención de sus estudiantes a las UEM que deseen enfatizar y enseñar. Para ello, es evidente que el diseño curricular de la enseñanza del idioma extranjero en cualquier institución deberá contemplar, entre otros aspectos, una selección exhaustiva de UEM pedagógicamente válidas según las necesidades comunicativas de los estudiantes. Estas necesidades estarán determinadas por el contexto de aprendizaje, y también por el nivel de competencia lingüística y la lengua materna (LM) de los estudiantes. La comparación de las cadenas de palabras entre LM y LE contribuirá a orientar este diseño con el objeto de identificar posibles secuencias transferibles entre una y otra lengua, así como aquellas UEM que deban ser especialmente enfocadas por su idiosincrasia. Este factor está íntimamente ligado con una evaluación coherente de la mejor inversión del tiempo áulico destinado a la enseñanza de aquellas frases que sean de mayor utilidad comunicativa a los aprendientes en relación con los factores antes mencionados.

Asimismo, es deseable que esta planificación de la enseñanza de secuencias formulaicas co-

mience aun en los estadios más tempranos de adquisición de la LE. Se sugiere, entonces, no postergar el enfoque en las UEM para aquellas etapas en las que el estudiante ya tenga herramientas de comunicación básicas para desempeñarse en la LE. La teoría claramente apunta a la incorporación de estas frases en el diseño curricular desde los momentos iniciales, acompañando aquel ítem léxico que se hubiera enseñado aisladamente de todo su entorno lingüístico comunicativo en otros momentos. Un criterio orientador para la identificación de estas cadenas es el contexto de uso inmediato y típico de las palabras. Se busca no sobrecargar palabras individuales sino incluir siempre contexto lingüístico inmediato, como determinantes, preposiciones, adjetivos, etc. que sean inherentes a los usos frecuentes de esas palabras en contexto.

Siguiendo a Hoey (2005) y Wray (2002), en un abordaje didáctico de las UEM se torna esencial estimular la percepción de estas unidades de significado desde las etapas iniciales del proceso de adquisición. A través de canciones y rimas es posible enfatizar la naturaleza formulaica del idioma aun en aprendientes muy jóvenes (cuatro o cinco años de edad). De esta manera se prepara el camino brindándoles mayores oportunidades para que, en el futuro, puedan percibir las UEM en el input que reciben. Cuanto más temprano se enfoque la enseñanza sobre estas unidades, mayor conciencia tendrán los estudiantes de la preeminencia de las UEM a través del tiempo y mejor preparados estarán para prestar atención a las nuevas secuencias en el input (Hatami 2015).

Se ha enfatizado lo crucial que resulta que el diseño curricular de los cursos en todos los niveles de enseñanza de un idioma extranjero

contemple la inclusión de UEM como objetivo de aprendizaje. Un procedimiento recomendable para la selección de las cadenas de palabras es tomar como punto de partida los diversos tipos de texto a los que serán expuestos los aprendientes en virtud de las necesidades comunicativas o académicas (Siyanova-Chanturia / Webb 2016). Los textos en el libro de texto o provistos por los docentes de cada curso son fuentes de lenguaje en uso y, por lo tanto, de cadenas de palabras empleadas adecuadamente. Si dichos textos son auténticos y no han sido modificados con fines pedagógicos, la fuente de UEM será inagotable y se garantizará una riqueza única. Se propone, entonces, derivar de dichos textos las frases que involucran ciertas palabras y así enfocar la atención de los estudiantes no ya en las palabras aisladas, sino en la frase en su totalidad como unidad de significado. Probablemente, este sea un cambio que implique una mayor amplitud en la visión lingüística, mirando más allá de la palabra, ya que ciertas secuencias más fijas como las frases idiomáticas y los refranes se trabajan típicamente en cursos de nivel avanzado. El abordaje propuesto en este trabajo incluye aquellas que pasan más desapercibidas y que frecuentemente no admiten demasiada variación, por ejemplo, en cuanto a los tiempos verbales y la voz en la que se expresan, las preposiciones que las acompañan, los patrones verbales que típicamente emplean.

La literatura que estudia la adquisición de estas cadenas de palabras se apoya en los principios básicos de la adquisición de vocabulario en general de un idioma extranjero (Nation 2001, 2015; Siyanova-Chanturia / Webb 2016). En esta misma línea, los criterios esbozados para el diseño de actividades en la enseñanza de voca-

bulario en general se aplican a la enseñanza de las UEM. Uno de estos principios enfatiza la importancia del número de encuentros con las secuencias seleccionadas. Boers y Lindstromberg (2009), junto con autores como Hatami (2015) y Wood (2015), resaltan que cuantas más veces los aprendientes se encuentren con las frases, su adquisición tendrá mayor posibilidad de ser exitosa. Hoey (2005) argumenta que son necesarios alrededor de 10 encuentros sostenidos en el tiempo para garantizar el registro en la memoria de estas frases. Para ello, como docentes deberemos asegurarnos de que el input que reciban los aprendientes sea suficiente y cargado de instancias de las secuencias que nuestros estudiantes deben notar y percibir en uso, empleando, entre otras, la técnica denominada “torrente de input” (*input flood*) (Sharwood Smith 1993), que se aplica como parte del enfoque en la forma no solo para la enseñanza de aspectos gramaticales, sino en particular para el enfoque en secuencias formulaicas.

A la luz de la teoría, cada nuevo encuentro debería además ofrecer a los estudiantes la oportunidad de observar la UEM en un uso novedoso, singular, que no solo refuerce su adquisición, sino que la enriquezca con la presentación en nuevos contextos de uso y usos más complejos que aporten a la imprimación en la memoria. En relación con esto, otra sugerencia en la literatura es involucrar a los estudiantes en situaciones recurrentes de lectura extensiva y/o visualización extensiva (Nation 2015; Siyanova-Chanturia / Webb 2016), de manera tal que se garanticen encuentros sistemáticos y cíclicos con las UEM en uso. A través de la lectura y visualización se espera que el toparse con las UEM ya estudiadas o percibidas en el input de la instrucción explí-

cita refuerce su almacenamiento en la memoria, abonando a una imprimación más sustentable en el tiempo. Además, por estos medios se generan ocasiones de exposición a nuevas cadenas de palabras que quizás los aprendientes no hayan descubierto aún y que, a través de varias instancias, perciban como singulares y recurrentes y así noten en el input, complementando el proceso de adquisición que les brinda la instrucción explícita. Así se favorece un estado de alerta a las secuencias de palabras que, como todo hábito, se va incorporando y favorece un desarrollo más integral de la competencia formulaica de los estudiantes de una L2.

Conclusión

En este trabajo hemos presentado una nueva visión del lenguaje en uso como un repertorio finito de lenguaje formulaico en forma de UEM, secuencias formulaicas o frases, que desafía el *statu quo* de la enseñanza del vocabulario de un idioma extranjero. Este nuevo acercamiento al léxico exige que la didáctica de las lenguas extranjeras se adapte a los nuevos paradigmas lingüísticos. La lingüística de corpus ha arrojado luz sobre la recurrencia de estas cadenas de palabras que transmiten significados únicos como solo ellas pueden hacerlo, al punto tal que nuestra manera de expresión está típicamente delimitada por el uso de estas secuencias.

A estos descubrimientos se suman aquellas investigaciones que demuestran que los estudiantes de una LE se encuentran con serias dificultades para comunicar sus ideas de manera eficiente y natural aun en niveles avanzados de proficiencia. Como alternativa se plantea un acercamiento a la enseñanza del vocabulario de

una L2 anclado en la instrucción explícita que emplea técnicas del Enfoque en la Forma, como torrente de input y realce del input, y que se basa en la atención dirigida de los aprendientes para lograr una conciencia de lo formulaico en la LE.

Surge, entonces, la necesidad de adecuar el abordaje didáctico de las lenguas extranjeras a este nuevo enfoque en el vocabulario, no solo en las aulas, sino también en los programas de formación de docentes. Se torna imprescindible la concientización de docentes, investigadores y lingüistas de todos los niveles educativos con respecto a la importancia de lo formulaico en el lenguaje. Este primer paso devendrá eventualmente en modificaciones de los contenidos mínimos de asignaturas tales como las didácticas especiales y las lenguas en los planes de estudios de nivel universitario y de formación, para traducirse y volcarse luego en todos los otros niveles de enseñanza de idiomas extranjeros.

Referencias

Ädel, Annelie / Britt Erman (2012): "Recurrent Word Combinations in Academic Writing by Native Speakers and Non-Native Speakers of English: A Lexical Bundles Approach." En: *English for Specific Purposes*, 31, 2, pp. 81-92.

Alhassan, Lina / David Wood (2015): "The Effectiveness of Focused Instruction of Formulaic Sequences in Augmenting L2 Learners' Academic Writing Skills: A Quantitative Research Study". En: *Journal of English for Academic Purposes*, 17, pp. 51-62.

Arnon, Inbal / Neal Snider (2010): "More Than Words: Frequency Effects for Multi-Word Phrases". En: *Journal of Memory and Language*, 62, pp. 67-82.

Bannard, Colin / Danielle Matthews (2008): "Stored Word Sequences in Language Learning: The Effect of Familiarity on Children's Repetition of Four-Word Combinations". En: *Psychological Science*, 19, pp. 241-248.

Boers, Frank / Seth Lindstromberg (2009): *Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Boers, Frank / Seth Lindstromberg (2012): "Experimental and Intervention Studies on Formulaic Sequences in a Second Language". En: *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, pp. 83-110.

Castro, Analía / Magdalena Zinkgraf (2017): "Learning Formulaic Sequences to the Music of Great Singers of the Past". En: Fernandez Beschtedt, Mercedes / Analía E. Castro / Paola Formiga / Zoraida Risso Patrón (eds.): *Zonas de contacto: culturas, lenguas y educación: Actas del 4º Congreso Nacional "El conocimiento como espacio de Encuentro"*, FaeL - UNCo. [e-book] En: <https://drive.google.com/open?id=1Hzg4Hln9iJYvU_mjuKWQKbB-TargzgSb4>, pp. 113-127 [Último acceso: 1-8-2018].

Čolović-Marković, Jelena (2012): "The Effects of Explicit Instruction of Formulaic Sequences on Second-Language Writers". Manuscrito de Tesis doctoral, Universidad de Utah. En: <content.lib.utah.edu/utis/getfile/.../etd3/.../2092.pdf> [Último acceso: 29-3-2016].

Doughty, Catherine / Jessica Williams (1998): "Pedagogical Choices in Focus on Form". En: Doughty, Catherine / Jessica Williams (Eds.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 197-260.

Fernández, Gabriela / María del Mar Valcarce

- (2017): "There is Always Something New under the Sun in Biography Writing and Vocabulary Teaching: A Preliminary Study". En: Fernández Beschtedt, Mercedes / Analía E. Castro / Paola Formiga / Zoraida Risso Patrón (eds.): *Zonas de contacto: culturas, lenguas y educación: Actas del 4º Congreso Nacional "El conocimiento como espacio de Encuentro"*, FadeL – UNCo. [e-book] En: <https://drive.google.com/open?id=1Hzg4Hln9iJYvU_mjuKWQKbB-TargzgSb4>, pp. 63-73 [Último acceso: 1-8-2018].
- Hatami, Sarvenaz (2015): "Teaching Formulaic Sequences in the ESL Classroom", *TESOL Journal*, 6, 1, pp. 102-129.
- Hoey, Michael (2005): *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*. Nueva York: Routledge.
- Lewis, Margareta (2009): *The Idiom Principle in L2 English: Assessing Elusive Formulaic Sequences as Indicators of Idiomaticity, Fluency and Proficiency*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Lindstromberg, Seth / Frank Boers (2008): *Teaching Chunks of Language: From Noticing to Remembering*. Londres: Helbling Languages.
- Long, Michael / Peter Robinson (1998): "Focus on Form: Theory, Research and Practice". En: Doughty, Catherine / Jessica Williams (Eds.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 15-40.
- MacKenzie, Ian / Martin A. Kayman (2016): "Introduction: Formulaicity and Creativity in Language and Literature. En: *European Journal of English Studies*, 20,1, pp. 1-14.
- Moreno Teva, Inmaculada (2012): "Las secuencias formulaicas en la adquisición de español L2" (manuscrito) Tesis de doctorado, Universidad de Estocolmo. Estocolmo: US-AB. En:
- <<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:513267/FULLTEXT01.pdf>> [Último acceso: 28-9-2016].
- Nation, Paul (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, Paul (2015): "Principles Guiding Vocabulary Learning through Extensive Reading". En: *Reading in a Foreign Language*, 27, 1, pp. 136-145.
- Pawley, Andrew / Frances H. Syder (1983): "Two Puzzles for Linguistic Theory: Nativelike Selection and Nativelike Fluency". En: Richards, Jack / Richard W. Schmidt (Eds.): *Language and Communication*. Nueva York: Longman, pp. 191-226.
- Pérez, Julieta / Magdalena Zinkgraf (2017): "What Goes around Comes around: A Corpus Study of Formulaic Sequences in Advanced Students' Written Production". En: Fernández Beschtedt, Mercedes / Analía E. Castro / Paola Formiga / Zoraida Risso Patrón (eds.): *Zonas de contacto: culturas, lenguas y educación: Actas del 4º Congreso Nacional "El conocimiento como espacio de Encuentro"*, FadeL – UNCo. [e-book] En: <https://drive.google.com/open?id=1Hzg4Hln9iJYvU_mjuKWQKbB-TargzgSb4>, pp. 88-98 [Último acceso: 30-7-2018].
- Peters, Elke / Paul Pauwels (2015): "Learning Academic Formulaic Sequences". En: *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 20, pp. 28-39.
- Rodeghiero, Andrea C. (2017): "The Impact of Formulaic Sequence Instruction on Beginner EFL Students' Biography Writing: A Case Study". En: Fernández Beschtedt, Mercedes / Analía E. Castro / Paola Formiga / Zoraida Risso Patrón (eds.): *Zonas de contacto: culturas, lenguas y educación: Actas del 4º Congreso Nacional "El conocimiento como espacio de Encuentro"*, FadeL – UNCo. [e-book] En: <<https://>

drive.google.com/open?id=1Hzg4Hln9iJYvU_mjuKWQKbBTargzgSb4>, pp. 77-87 [Último acceso: 30-7-2018].

Sharwood Smith, Michael (1993): "Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases". En: *Studies in Second Language Acquisition*, 15, pp. 165-179.

Sinclair, John M. (1991): *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Siyanova-Chanturia, Anna (2015): "On the 'holistic' nature of formulaic language". En: *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 11, 2, pp. 285-301.

Siyanova-Chanturia, Anna / Kathy Conklin / Walter van Heuven (2011): "Seeing a Phrase 'Time And Again' Matters: The Role of Phrasal Frequency in the Processing of Multi-Word Sequences". En: *Journal of Experimental Psychology: Language, Memory, and Cognition*, 37, 3, pp. 776-784.

Siyanova-Chanturia, Anna / Stuart Webb (2016): "Teaching Vocabulary in the EFL Context". En: Renandya, Willy / Handoyo Widodo (eds.): *English Language Teaching Today*. Springer International Publishing

Wood, David (2010) (Ed.): *Perspectives in Formulaic Language: Acquisition and Communication*. Nueva York: Continuum Books.

Wood, David (2015): "Formulaic Language and Language Teaching- Research and Practice". En: *Fundamentals of Formulaic Language*. Nueva York: Bloomsbury Academic, pp.139-158.

Wray, Alison (2002): *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wray, Alison (2008): *Formulaic Language: Pushing*

the Boundaries. Oxford: Oxford University Press.

Zinkgraf, Magdalena / Andrea C. Rodeghiero / Julieta Pérez (2015): "Más allá de la palabra: un estudio de corpus de secuencias formulaicas en ensayos de estudiantes universitarios de ILE". En: Riestra, Dora / Stella Maris Tapia y Goicoechea (Comps.): *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las Lenguas y Literaturas*, Tomo II, pp. 752-778.

Zinkgraf, Magdalena / Ma. Angélica Verdú (2015): "Formulaic Sequences Involving 'Fact' in EAP Production: a Corpus Study". En: Anglada, Liliana / Nora Lía Sapag / Darío Banegas / Ma. Alejandra Soto (Eds.): *EFL Classrooms in the New Millennium: Selected Papers from the 40th FAAPI Conference* [pdf], pp. 58-69. En: <<http://www.faapi.org.ar/downloads/FAAPI2015.pdf>> [Último acceso: 30-7-2018].

Zinkgraf, Magdalena / Ma. Angélica Verdú (2017a): "On Track: Variations in EFL Learners' Formulaic Sequence Use". En: Fernández Beschtedt, Mercedes / Analía E. Castro / Paola Formiga / Zoraida Risso Patrón (eds.): *Zonas de contacto: culturas, lenguas y educación: Actas del 4º Congreso Nacional "El conocimiento como espacio de Encuentro"*, Fadel – UNCo. [e-book], págs. 99-112. En: <https://drive.google.com/open?id=1Hzg4Hln9iJYvU_mjuKWQKbBTargzgSb4> [Último acceso: 30-7-2018].

Zinkgraf, M. / M. A. Verdú (2017b): "Creatividad y formulaicidad en la expresión académica escrita en una LE". En: Riestra, Dora (Comp.): *Quintas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las Lenguas y Literaturas*. [e-book] En: <<https://goo.gl/go9pR1>>, pp. 1083-1097 [Último acceso: 30-7-2018].

■ **Magdalena Zinkgraf** es egresada del Profesorado en Inglés de la Universidad Nacional del Comahue, donde se desempeña como profesora adjunta a cargo de las asignaturas Lengua Inglesa 3 y Taller de Comunicación Escrita en Inglés, en la carrera de Profesor de Inglés. Es magíster en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera y Lingüística Aplicada de King's College, Universidad de Londres. Obtuvo el Diploma en Estudios Avanzados de Filología Inglesa en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid). Ha disertado en cursos y congresos nacionales e internacionales. Es investigadora en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue desde 1996 y sus áreas de investigación son la lingüística de corpus y la adquisición del lenguaje formulaico.

La enseñanza de gramática en la formación de docentes y traductores en inglés

Nuevas perspectivas y desafíos del campo

Juan José Arias

Universidad Nacional del Comahue
IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" | ISP "Dr. Joaquín V. González"

juanjose.arias@hotmail.com

Resumen

En este artículo exploramos una serie de desafíos relativos a la enseñanza de gramática en el nivel superior en la formación de docentes y traductores de inglés. Planteamos, fundamentalmente, la necesidad de abordar la enseñanza de la gramática desde una perspectiva generativa e inquisitiva, que ponga de manifiesto el carácter creativo y constructivista de la búsqueda del conocimiento lingüístico. Asimismo, ofrecemos una serie de actividades concretas que pueden contribuir a tal cambio de paradigma, para abandonar así un modelo de enseñanza conductista y repetitivo que tiende a desalentar la creatividad, la argumentación y el pensamiento crítico de nuestros estudiantes.

Palabras clave: didáctica | profesorado | traductorado | creatividad | constructivismo.

La enseñanza de gramática en los institutos de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires experimentó cambios radicales y de vanguardia con la introducción de la gramática generativa en los años ochenta gracias a los aportes del reconocido profesor Aldo Blanco como también de las profesoras Patricia Jacob y Ana Armendáriz. Tan es así que cuando la Universidad de Buenos Aires decidió fundar su cátedra de Lingüística chomskiana, una vez producida la renovación democrática de sus planes de estudios, fue Aldo Blanco el convocado para realizar tal labor.

A sesenta años de la publicación de *Estructuras sintácticas* (Chomsky 1957) y a más de treinta de la divulgación de la gramática generativa en el seno de los profesorados y traductores en inglés de gestión estatal de la ciudad de Buenos Aires, cabe preguntarse cuáles son los desafíos que la enseñanza de gramática presenta a la luz de los avances científicos de los últimos años. En este artículo discutiremos cuáles son algunos de esos desafíos y presentaremos una serie de perspectivas a partir de las cuales podría enfocarse la enseñanza de gramática, a fin de mantener el espíritu de vanguardia que en su momento caracterizó a los institutos terciarios de la ciudad.

Desafío 1: de máquinas a obreros, del recipiente a la cuerda

Education should not be a matter of pouring water into a vessel –and a very leaky vessel as we have all experienced– but rather, [...] it should be conceived as laying out a string along which learners proceed in their own ways, exercising and improving their creative capacities and im-

aginations, and experiencing the joy of discovery.
(Chomsky 2016: 70)

En la segunda mitad del siglo XX, a partir de las influyentes obras de Noam Chomsky (1957, y trabajos posteriores) se gesta en el campo de la lingüística una serie de cambios estructurales que dan inicio a una verdadera revolución científica y a un cambio de paradigma respecto de cómo se aborda el estudio del lenguaje. Por un lado, el objeto de estudio de esta ciencia es redefinido: ya no se deben estudiar las lenguas particulares como convenciones sociales, sino que, desde esta nueva perspectiva, el objetivo último de la lingüística es explicar la capacidad del lenguaje innata que todo ser humano posee. De acuerdo con Chomsky, la lengua ya no es un producto social, sino una propiedad biológica, lo cual convierte a la lingüística en una ciencia natural similar a la biología o a la física. Por otro lado, la metodología también se revoluciona “con la asunción del método hipotético-deductivo y de mecanismos formales provenientes de la lógica” (Cabré / Lorente 2003: 2).

La sólida argumentación mediante la cual Chomsky (1959) destruye las explicaciones dadas por el conductismo (Skinner 1957) para la adquisición del lenguaje —basadas en la memorización, la analogía y la repetición— genera un ferviente interés en poder dar cuenta del *Problema de Platón* (Chomsky 1986). Así, una parte de la teoría lingüística se ha abocado a intentar explicar la *creatividad del lenguaje*: cómo es posible que un niño, a partir de evidencia positiva y estímulos pobres, desarrolle la capacidad del lenguaje y un poderoso sistema gramatical que le permita, a partir de elementos discretos, generar infinitas estructuras, en un período de

tiempo relativamente breve y sin instrucción formal ni sistemática.

La revolución chomskiana, mediante la cual se realiza un pasaje del conductismo y el estructuralismo al generativismo, produce así tres cambios radicales en la teoría lingüística: qué es, cómo se estudia y cómo se aprende/desarrolla el lenguaje. Tales innovaciones obtuvieron amplio consenso en la comunidad académica y abrieron todo un programa de desarrollo científico nunca antes visto, manteniéndose hasta ahora como paradigma dominante (Cabré / Lorente 2003). En esta misma dirección, los institutos terciarios de CABA, formadores de traductores y profesores de inglés, entre otras lenguas modernas, han sido atraídos por los postulados de la gramática generativa y un número considerable de las cátedras de gramática han adoptado este enfoque a la hora de estudiar la lengua.

Ahora, si bien se han incorporado a los contenidos de los planes de estudio los avances producidos en el marco de la lingüística chomskiana, no se han modificado aún los modos de aprender y enseñar subyacentes en la teoría desarrollada por Chomsky, sino que, a partir de un modelo de enseñanza repetitivo y mecánico, se siguen reforzando modos de aprender y enseñar tradicionales propios del conductismo.

Es aquí donde radica nuestro primer desafío: realizar un salto didáctico y, por ende, un cambio de paradigma desde el conductismo al constructivismo, del mismo modo que lo ha hecho la lingüística desde el conductismo al generativismo en la segunda mitad del siglo XX. Así, es imperioso hacer a un lado un modelo de enseñanza tradicional, mecánico, memorístico, acrítico, repetitivo, centrado en el docente, para incursionar en uno moderno, creativo, re-

flexivo, constructivista, centrado en el alumno, acorde a los avances científicos del siglo XXI. A pesar de que en el plano declarativo los enfoques adoptados en los institutos terciarios son en su mayoría generativos, la didáctica de la gramática no ha dejado de ser conductista.

Uno de los signos de este sello conductual es la obsesión que existe entre los profesores de gramática con los árboles sintácticos. Muchas veces, la promoción de las materias consiste en dibujar árboles sintácticos para determinadas oraciones, similares a aquellas trabajadas en clase, en las cuales se debe aplicar una serie de procedimientos preestablecidos por el docente y la bibliografía, sin reflexión o experimentación alguna por parte del alumno. Basta con leer publicaciones científicas recientes para observar que comprender la dinámica del lenguaje humano no implica saber dibujar árboles ni dominar a la perfección los pormenores de estos diagramas. Más que transferir a los alumnos una receta única para analizar oraciones, es necesario que los docentes los invitemos a generar hipótesis de trabajo y encontrar soluciones a problemas lingüísticos de manera independiente y creativa, tal como sucede en el ámbito de la ciencia, de manera tal que puedan caminar autónomamente por la “cuerda” mencionada en el epígrafe. Dicho en otras palabras, el desafío consiste en fomentar que los alumnos *hagan ciencia*, descubran soluciones y, por ende, *construyan* el conocimiento.

Desde esta perspectiva, el componente central de la enseñanza y del aprendizaje tiene que ser, por un lado, la explicación; y, por otro, la aplicación de determinados contenidos para solucionar futuros problemas en el quehacer profesional de docentes y traductores. Alcan-

zar este objetivo implica, por supuesto, la utilización de una terminología adecuada y una argumentación sólida con una base teórica que respalde los razonamientos lógicos de manera tal que “la terminología no [sea] un sistema de rotulación empleado para clasificar elementos [y fenómenos] de una lengua sino una herramienta científica que se emplea para la mejor caracterización de los procesos” y para encontrar soluciones a interrogantes lingüísticos (Banfi *et al.* 2016: iv-v).

Dentro del campo de la lingüística se han desarrollado interesantes materiales que respaldan esta propuesta para la enseñanza de gramática (véase Mare / Casares 2018; Banfi *et al.* 2016; Aarts 2018; Carnie 2013; Burton Roberts 2011; Larson 2010; Rutherford 1998, para algunos ejemplos de materiales que responden a esta dinámica).

Uno de los objetivos prioritarios de las materias del bloque de Lingüística ha de ser que los alumnos puedan generar una profunda conciencia metalingüística que, a partir tanto del trabajo metódico de la ciencia como de sus propias intuiciones gramaticales y la aplicación de criterios de reflexión crítica, les garantice,

una vez egresados del sistema educativo, [contar] con herramientas y estrategias que les permitan buscar explicaciones de estructuras nuevas o no vistas con anterioridad y que les faciliten tomar y justificar decisiones lingüísticas relativas a su profesión (Banfi *et al.* 2016: v).

Así, se espera que los alumnos egresados de nuestros institutos terciarios se apropien del *arte de la argumentación* y desarrollen lo que Ignacio Bosque (2017: 4) denomina una perspectiva *indagadora o científica* a la hora de estudiar

el lenguaje. De acuerdo con el autor, esta consiste principalmente en preguntarse “por qué las cosas son como son y tratar de responder a la pregunta”. Es hacia esta perspectiva adonde creemos necesario apuntar.

En síntesis, el desafío central de los profesores de gramática es poder lograr que los alumnos dejen de ser máquinas que analizan oraciones ciega y acríticamente a partir de árboles sintácticos para que se conviertan en individuos activos constructores de su aprendizaje. Lejos de convertirse en máquinas reproductoras de árboles, nuestros alumnos tendrían, en efecto, que aprender a trabajar de manera similar a un lingüista en búsqueda de conocimiento científico. En este modelo, el profesor ya no es aquel modelo a seguir, cuyo comportamiento es repetido por el alumnado, sino que sirve como puente para que el alumno descubra el conocimiento por sí mismo.

Si enseñamos gramática como ciencia, los alumnos obtendrán un doble beneficio: aprenderán los contenidos de *gramática* y aprenderán a *hacer gramática*. En otras palabras, adquirirán no solo contenidos, sino también *modos de aprender* y, por ende, de *enseñar*. En el caso de los profesores, esta metodología se encuentra en sintonía con muchos de los enfoques para la enseñanza de gramática en las materias correspondientes al bloque de las didácticas específicas (véase Scrivener 2010). De manera similar, la argumentación lingüística puede servir a desarrollar el pensamiento lógico y crítico y, así, mejorar las producciones a la hora de elaborar ensayos en materias como Literatura, Historia o Lengua Inglesa. Como observa Bosque (2018: 35), “la actitud inquisitiva o indagadora no es solo parte esencial de la actividad científica. Es también un componente fun-

damental de los alumnos como personas y como ciudadanos, ya que contribuye decisivamente al desarrollo de su capacidad crítica”.

De los párrafos anteriores se desprende que el modelo lingüístico generativo de Noam Chomsky esconde detrás de sí una filosofía acerca de cómo se aprende y, por ende, de cómo se enseña. Tal como el niño tiene la capacidad de generar una infinidad de oraciones creativas a partir de elementos discretos, los alumnos tienen esa misma capacidad de generar infinitos conocimientos dentro y fuera del aula, sin subestimación alguna por parte del docente ni imposiciones memorísticas de modelos educativos obsoletos. Es en ese salto desde el conductismo al generativismo didáctico donde radica una posible transformación en las estructuras de aprendizaje profundas.

Desafío 2: unidad en la diversidad

Si bien la argumentación y la explicación de los fenómenos lingüísticos son absolutamente relevantes en la enseñanza de gramática, como hemos mencionado en el apartado anterior, no todas las actividades diseñadas por los docentes pueden ser concebidas exclusivamente para consolidar estas habilidades. El segundo desafío al que los docentes de gramática nos enfrentamos consiste en poder ofrecer una gran

diversidad de actividades que permitan fortalecer los múltiples objetivos que los espacios curriculares del bloque de Lingüística se proponen. Si bien el objetivo irrenunciable ha de ser que los alumnos puedan solucionar problemas lingüísticos autónomamente y construyan el conocimiento, existen otros objetivos igualmente importantes por cumplir.

Por un lado, es una realidad que nuestros alumnos no poseen competencia nativa del inglés, por lo cual la falta de las intuiciones gramaticales a las que se alude en la gramática generativa para el estudio de la lengua tiene que ser compensada mediante otros mecanismos. Uno de ellos es que los alumnos sean motivados desde el principio de la carrera a trabajar como los lingüistas que estudian lenguas o variedades distintas de la propia. Para ello, los lingüistas consultan a hablantes nativos, llevan a cabo experimentos o analizan diversos corpus de datos que puedan contribuir a fortalecer los conocimientos de la lengua meta. Así, es imprescindible generar actividades que fomenten el empleo de las herramientas a las que los lingüistas recurren para conocer las lenguas del mundo. A continuación, presentamos una actividad muy simple, en la que los alumnos son invitados a usar un corpus o consultar a hablantes nativos para determinar la gramaticalidad de dos enunciados:

Actividad uno

There are three possible ways of deciding whether a sentence is grammatical or not: usage, intuitions and experiments. Which of these can we teachers/translators resort to when we have to correct a piece of writing or translate a text, for example? How can you decide, for example, if the following sentences are grammatical or not?

- a. My father lives in a private neighbourhood.
- b. Me and Susan have found out the truth.

Respecto de las intuiciones gramaticales, lo que sí podemos explotar en las clases es el conocimiento previo que los alumnos poseen sobre su lengua madre. Como indica Ángela Di Tullio:

mientras que en la gramática tradicional y en la estructural el énfasis en la enseñanza de la gramática de la lengua materna se ponía en lo que el [alumno] desconocía –por lo que en la primera consistía en el recitado de definiciones en forma de catecismo, y en la segunda en un análisis sintáctico atento a los elementos formales–, en la gramática actual se pone en lo que el [alumno] ya conoce [es decir, su lengua materna] (2015: xx).

Por ende, uno de los componentes de las actividades diseñadas en los cursos de gramática debería comprender la comparación de datos en inglés y en español, de modo tal que los alumnos puedan establecer similitudes y diferencias entre los dos sistemas lingüísticos, así como también identificar áreas problemáticas de transferencia negativa. Estos conocimientos resultan esenciales tanto en la enseñanza de lenguas como en la traducción. Respecto de la traducción, una estrategia a la que podemos recurrir es comparar y analizar textos en inglés con las traducciones al español disponibles en el mercado.

Por ejemplo, si analizamos la traducción del título de la novela *Thirteen Reasons Why* de Asher (2007), podemos realizar, a partir de la sintaxis, una serie de observaciones pertinentes. El título original es un sintagma de determinante (o de cuantificación), en donde el nombre *reasons* está modificado por una cláusula relativa encabezada por el operador *why*. El resto de la

cláusula relativa –*Thirteen Reasons Why (Hannah Baker killed herself)*– es omitido, por dos razones: en primer lugar, para generar suspenso en el lector y motivar así la lectura del texto; en segundo lugar, la omisión responde al hecho de que el suicidio es un tema tabú, que poco contribuiría a que un adulto le comprara este libro a su hijo adolescente. Como se observa, al analizar esta frase pueden conjugarse saberes relativos a la forma, al significado y al uso. Nótese que la traducción *Por trece razones* mantiene los mismos condimentos que el original, ya que, si bien es un sintagma preposicional, funciona, en su conjunto, como un circunstancial de causa de una cláusula también elidida por los mismos motivos: (*Hannah Baker se mató*) *por trece razones*. El análisis contrastivo del texto meta y del texto fuente permite, así, arribar a conclusiones relevantes sobre la estructura de ambas lenguas y contribuye a que los alumnos puedan establecer vínculos entre el inglés y los saberes desarrollados en otras materias, como Lengua Española y Traducción.

Otro de los objetivos de la materia Gramática de la Lengua Inglesa es que los alumnos comprendan el funcionamiento formal del inglés, con vistas a poder predecir errores propios y ajenos y dar cuenta de ellos, así como también ofrecer mejores explicaciones y sistematizaciones de la lengua meta. No hay que olvidar que los alumnos están desarrollando su interlengua y que no son hablantes nativos del inglés. Por estos motivos, resulta necesario incorporar ejercicios en los que los alumnos identifiquen instancias de agramaticalidad para luego explicarlas empleando el vocabulario técnico, preciso y relevante del campo disciplinar, tal como se observa en la actividad dos:

Actividad dos

Error analysis. Underline the mistakes in the following sentences written by students and write a short paragraph for each of them accounting for their ungrammaticality by resorting to the content explored in this first part of the course (constituents, phi-features, agreement, auxiliary verbs, word order, expletive pronouns, etc.).

- a. *The music and the love are the most importants things for me in life.
- b. *After waiting for some minutes, finally arrived the bus!
- c. *The stadium is been built right now.
- d. *Martin loves his family but his brother isn't.
- e. *They have stolen the bank yesterday.
- f. *What did cause this? (Notice this is not an emphatic *did*)
- g. *Explain why was the Roman Empire interested in expanding its territory.
- h. *Who do you think that they told me that would come?

Retomando la discusión del desafío presentado en el apartado anterior, existe un gran abanico de actividades que los alumnos pueden realizar para desarrollar la habilidad de hacer gramática. Antes de presentar algunas de ellas, es importante destacar que estas actividades deben introducirse paulatinamente para evitar la frustración de los alumnos. Por otro lado, hay que admitir que la elaboración de ejercicios de esta índole, que inviten a los alumnos a pensar y a descubrir el conocimiento a partir de la inferencia y el análisis de datos, resulta una tarea demandante y que requiere tiempo y esfuerzo por parte del docente, más aún si tenemos en cuenta el contexto laboral precario y consumido por las multifacéticas actividades que hoy en día conlleva dar clases en institutos terciarios (corregir, leer, escribir, enseñar, investigar, planificar y un largo etcétera). Dadas estas circunstancias, es necesario contar con proyectos institucionales que permitan producir estos materiales en conjunto y distribuirlos libremente entre los miembros de la comunidad educativa

(véase Banfi *et al.* 2016 para un material elaborado de esta manera).

A continuación, enumeramos una serie de lineamientos que deben tenerse en cuenta a la hora de desarrollar actividades que fomenten un espíritu de análisis lingüístico científico, de acuerdo con Brucart (2018):

- Mantener, en la medida de lo posible, el foco en el significado. Proceder del significado a la forma.
- Presentar un ítem cada vez. Es crucial centrar la atención del estudiante en el fenómeno que se desea explicar y darle pistas para que sea capaz de discriminarlo.
- Progresar de oraciones aisladas a textos con coherencia y cohesión discursiva.
- Conseguir la participación activa, no meramente reactiva, de los estudiantes.
- Equilibrar la inducción y la deducción en el aula.
- Establecer una jerarquía entre los objetivos y una secuenciación en los contenidos. El estudiante tiene que percibir que

la materia tiene un hilo conductor y que no es una mera agregación de partes dispersas.

En los siguientes párrafos ofrecemos algunos de los tipos de actividades que podemos realizar en el aula de gramática para dar el salto constructivista descrito en el apartado anterior, inspiradas en Bosque / Gallego (2016) y Bosque (2015). Asimismo, incluimos ejemplos concretos elaborados por nosotros para ilustrar cada uno de estos ejercicios.

a) Ejercicios de respuesta rápida con justificación

En los ejercicios de respuesta rápida se pide al alumno que determine si una afirmación es verdadera o falsa, que elija una opción entre varias, que asigne etiquetas a palabras o secuencias de palabras, etc. Como indican Bosque y Gallego (2016: 72), “los ejercicios de respuesta rápida tienen sentido si se pide a los alumnos que justifiquen sus contestaciones, o que descarten, razonándolas, las opciones no adecuadas”.

Actividad tres

Is the following statement true or false? Account for your answer:

“The category of *that* in sentences (i), (ii) and (iii) is the same”.

- i. You didn't try to sleep with **that** person at that party even though you could have.
- ii. I need to know **that** these people exist.
- iii. Other people look to you for strength and friendship and it's **that** simple.

b) Ejercicios de análisis directo a partir de secuencias breves

Bosque y Gallego (2016: 75) señalan que este tipo de ejercicio consiste en “sustituir los textos extensos por secuencias muy breves (una oración simple, incluso un solo sintagma) y hacer que los estudiantes perciban aspectos de ellas que no resultan evidentes a simple vista”.

Actividad cuatro

Consider the phrase *very slowly*. It is argued that *very* modifies the adverb *slowly*. If *slowly* means “in a slow way”, why is it that *very slowly* does not mean “very in a slow way” but “in a very slow way”?

c) Ejercicios de análisis inverso

En estos ejercicios los alumnos deben “construir secuencias (ya sean sintagmas u oraciones) que se ajusten a las condiciones fijadas por el profesor”, lo cual “permite desarrollar la capacidad de abstracción de los estudiantes, uno de los aspectos más descuidados en la enseñanza de la lengua en nuestras aulas” (Bosque / Gallego 2016: 76).

Actividad cinco

Write a sentence which has the following structure:
A subject which is not a DP + a modal verb expressing cognition + a ditransitive verb + an IO in the accusative case + a clausal, non-finite complement + a PP which functions as an adverbial adjunct of time.

d) Ejercicios de pares mínimos

Bosque (2015) divide los pares mínimos en dos grupos: el primero de ellos (ilustrado en la actividad seis) invita a analizar dos secuencias sencillas y gramaticales que difieren en un solo factor. En la segunda modalidad (ilustrada en la actividad siete), una de las secuencias es agramatical. De acuerdo con Bosque y Gallego (2016: 77-78), una de las principales ventajas didácticas de estos ejercicios “es el hecho de que permiten contrastar de inmediato la secuencia que se analiza con otra similar para la que no es adecuado el análisis que tan satisfactorio nos podrá parecer en un primer momento”. Por otro lado, esta estrategia “constituye un buen recurso didáctico para hacer notar al alumno la relevancia de la distinción que se desea introducir”.

Actividad seis

Consider the following sentences:

1. *You were frightened of the Grammar teacher.*
2. *You were frightened by the Grammar teacher.*
- a. Explain the difference in meaning between (1) and (2) by doing the semantic analysis of the sentences.
- b. Does any of these sentences have the structure of a sentence in the passive? If so, which one? Why?

Actividad siete

Explain why (2) is an ungrammatical sentence.

1. *There occurred several problems.*
2. **There occurred the problem.*

e) Análisis de oraciones ambiguas

Este ejercicio consiste en analizar secuencias que sean ambiguas, es decir, aquellas que cuenten con más de una posible estructura para su análisis. Demás está decir que este tipo de ejercicios es de suma relevancia para los traductores.

Actividad ocho

Draw two different syntactic trees for each of the following ambiguous words/phrases. What are the two possible meanings? Provide a translation in Spanish for each possible meaning.

- a. *Unfoldable*
- b. *Criminal lawyer*

f) Ejercicios de comparación de análisis

Bosque y Gallego (2016: 80) destacan que estas actividades “consisten en presentar al alumno dos o más análisis de una secuencia y pedirle que elija uno. Para evitar que estos ejercicios se asimilen a los de respuesta rápida, es esencial que el alumno justifique la opción elegida y critique la rechazada”.

Actividad nueve

In the sentence *Peter seems to be angry*, determine if:

1. *Peter* is an argument of *seem* and gets a theta role from it.
- OR
2. *Peter* is an argument of *angry* and gets a theta role from it.

Account for your choice.

g) Ejercicios de reformulación de hipótesis

Este último tipo de ejercicio implica analizar una conclusión provisoria a la que se haya arribado en el curso y cuestionar su validez a partir de datos contradictorios o contraejemplos. Estas actividades pueden utilizarse a medida que se avanza en el curso o en las materias correlativas, ya que las conclusiones formuladas en algunas instancias del proceso de aprendizaje son provisorias debido a la dificultad de ciertas temáticas. Por ejemplo, en primer año puede resultar sumamente complejo enseñar la existencia de un sintagma de verbo liviano, pero esta puede resultar relevante para el análisis de verbos ditransitivos en el segundo año de estudios. Con ejercicios de este estilo, en los que los alumnos observen una dificultad en el análisis que ya conocen, se pueden introducir conceptos nuevos y más sofisticados de la teoría lingüística.

Actividad diez

Carnie (2013: 12) claims in chapter one that “an anaphor must agree in person, gender and number with its antecedent”. Are the following sentences an exception to the rule? Why/why not?

- i. *Don't hit yourselves!*
- ii. *Everyone, don't hit yourselves!*

Para concluir esta sección, si bien es importante que los alumnos puedan clasificar elementos y analizar oraciones, creemos que para poder mejorar el uso y el conocimiento de la lengua es importante invertir esfuerzos en la creación de actividades como las presentadas en (a)-(g), aun cuando son más costosas (en

tiempo y esfuerzo). Son estas últimas actividades, y no las taxonómicas, las que permiten alcanzar el desafío propuesto en el apartado anterior. Es imperioso, entonces, centrar nuestra atención en estos recursos didácticos y dejar de insistirles a nuestros alumnos en la necesidad de dibujar árboles mecánicamente para entender el funcionamiento de la lengua. Obsérvese, de hecho, que en la mayoría de las actividades presentadas en (a)-(g) no es necesario analizar los datos con diagramas arbóreos. Nuestra metodología implica un cambio de foco: “no va de la teoría al ejercicio sino precisamente al revés” (Banfi *et al.* 2016: vi). La concepción que subyace a esta dinámica es la del “aula-taller” o “aula-laboratorio”, en la que los alumnos se involucran con los materiales para buscar posibles soluciones a los problemas planteados y la bibliografía es utilizada para complementar, profundizar, reevaluar y aclarar las conclusiones provisorias (Banfi *et al.* 2016: vi).

Desafío 3: Basta para mí, basta para todos

El tercero de los desafíos consiste en abandonar, de una vez por todas, la enseñanza de gramática tradicional en los institutos terciarios. En algunas instituciones, algunos profesores enseñan gramática tradicional en el primer año de las carreras con el argumento de que primero es necesario saber la tradición para poder aprender la gramática generativa, motivo por el cual dedican un año, o más de medio, a la enseñanza del modelo tradicional. Con una gran dosis de normativa y prescripción, este es el modelo adoptado en la mayoría de los cursos de gramática española y en algunas de las cátedras de gramática en los primeros años de la carrera.

Cabe preguntarse si adoptar un enfoque tradicional responde a una resistencia al cambio y a la capacitación docente, o bien a cuestiones pedagógicas. Sea cual fuera el motivo, consideramos que existen varios argumentos en contra de enseñar gramática tradicional en nuestros institutos terciarios.

En primer lugar, dedicar un año a la enseñanza de gramática tradicional puede producir en el alumno efectos adversos en su aprendizaje. ¿Por qué habríamos de enseñar determinadas nociones que luego serán absolutamente diferentes a partir de los aportes de la gramática generativa? ¿No tiene más sentido enseñar las cosas de acuerdo con los últimos avances de la teoría gramatical y dedicar más tiempo a profundizar esos conceptos? Es indudable que la gramática generativa se distingue respecto de la gramática tradicional por su poder explicativo. Si la gramática tradicional no explica todos los datos, ¿para qué enseñarla?

En segundo lugar, enseñar gramática con un enfoque generativo desde el primer año de la carrera permite unificar criterios y conceptos, y así no perder tiempo en las materias correlativas. Es una realidad que en Gramática I los alumnos son expuestos a una diversidad de enfoques (tradicional, generativo, funcional), y que en Gramática II suelen tener distintos niveles y grados de conocimiento sobre la gramática de acuerdo con el enfoque adoptado en Gramática I. Si bien este segundo argumento responde a la organización de los institutos terciarios, donde la gran diversidad de cátedras unipersonales y enfoques contribuye a una compartimentalización de los espacios curriculares, es imprescindible que los profesores lleguen a acuerdos respecto tanto

de los contenidos como de la evaluación, con el objetivo de ofrecer prácticas educativas de mejor calidad.

En tercer y último lugar, es importante destacar que adoptar un enfoque generativo no significa dejar atrás todas las nomenclaturas tradicionales o estructurales; al contrario, es sobre la base de los conceptos de estas gramáticas desde donde se construyen y revalúan los modelos. En este sentido, es menester reconocer que, para poder cuestionar la teoría, primero es necesario saber con precisión de qué trata. Por este motivo, cuando uno adopta un enfoque generativo sí se estudian las definiciones centrales y las etiquetas creadas por la tradición y el estructuralismo, ya que estas ofrecen caracterizaciones relevantes para el estudio del lenguaje que ningún profesor o traductor puede ignorar. Ahora, si bien los alumnos aprenden estas nociones fundamentales, es importante que lo hagan siempre bajo la lupa crítica de los avances recientes en la teoría lingüística. Imaginemos esta misma situación en una ciencia como la astronomía: desde su descubrimiento en 1930, se creía que Plutón era un planeta, hasta que en 2006 la Unión Astronómica Internacional determinó que eso era una idea equivocada. Si siguiéramos la lógica de quienes postulan que hay que enseñar gramática tradicional, esto implicaría que en Astronomía I se le enseñe a un alumno ingenuo que Plutón es un planeta para luego, en Astronomía II, decir que no es así. ¿Cuál sería el motivo pedagógico detrás de esta decisión? ¿No sería más económico postular directamente que Plutón no es un planeta y analizar la definición tradicional de planeta a la luz de los avances más recientes de la ciencia?

Desafío 4: No nos olvidemos del texto (ni de la normativa)

El último de los desafíos refleja la necesidad de conjugar, tanto en el profesorado como en el traductorado, las necesidades del alumnado y las de la profesión. No debemos olvidar que nuestros alumnos no se van a dedicar principalmente a la lingüística, sino a la docencia o a la traducción, y que sus quehaceres profesionales persiguen objetivos tan diversos como complejos. En este sentido, los cursos de gramática no pueden sino adaptarse a estos fines, ya que se corre el riesgo de dictar los espacios curriculares de manera abstracta, descontextualizada, sin atender a las particularidades de cada profesión. A fin de que esto no suceda, resulta perentorio trabajar también, en la medida de lo posible, con unidades textuales que ofrezcan sentido, relevancia y contexto al alumno para analizar los datos. Así, en el plano macrotextual, pueden tenerse en cuenta los aportes de la gramática funcional (a nivel cohesivo o de registro), mientras que, en el plano microtextual, cuando se trate de oraciones o secuencias de palabras, es la gramática generativa el enfoque que ofrece explicaciones más poderosas y sistemáticas para comprender el funcionamiento de la lengua.

Consideramos que, a pesar de que desde el marco generativo lo esencial es describir y explicar las estructuras formales de la lengua, “no debería considerarse al estudio de esta teoría como incompatible con otros acercamientos al lenguaje”. En definitiva, resulta esencial que “el traductor [y el docente; JJA] tenga[n] formación en enfoques formales y funcionales, no porque los enfoques sean complementarios

entre sí, sino por las contribuciones que ambos pueden hacer” a su desarrollo profesional. Se trata de que sepan que existen “varias maneras de acercarse a la gramática, con todo el potencial de teorías y enfoques que la ciencia engloba, y que pueda[n] aplicar el conocimiento gramatical al ejercicio de su práctica” (Giollo 2010: 574-575).¹

La última arista de este cuarto desafío implica invitar a los alumnos a adoptar una posición descriptiva, inclusiva y no discriminatoria en lo que se refiere al lenguaje. A partir de un estudio exploratorio de la propia experiencia, los alumnos pueden ser invitados a reflexionar acerca de sus propios prejuicios y representaciones. Advertir sobre los riesgos del prescriptivismo y las relaciones existentes entre lenguaje y poder resulta una obligación de todo docente comprometido con la igualdad y el estudio científico de las lenguas. Sin desnaturalizar la falsa idea de que hay una lengua única y mejor, es imposible sortear los desafíos anteriores y estudiar la lengua científicamente. Por sobre todo, es menester rechazar la adopción de una postura prescriptiva, puesto que esta trae aparejada la discriminación y, principalmente, la exclusión de determinadas variedades y voces que han sido históricamente oprimidas por los centros de poder.

1 Si bien es necesario conciliar diversas perspectivas, es también un desafío de las distintas instituciones terciarias articularlas en distintos espacios curriculares. Por ejemplo, cuestiones relativas al uso y la pragmática podrían ser exploradas con mayor profundidad en materias como Lengua Inglesa o Análisis del Discurso, y aquellas relativas a la forma, en las Gramáticas.

Banfi y Iummato (2013: 73-74) comentan que una de las ventajas de adoptar un enfoque descriptivo y generativo a la hora de estudiar el lenguaje es que sirve para

desmitificar nociones prescriptivas sobre el uso de la lengua, en muchos casos muy instaladas en la práctica de los alumnos e incluso de los docentes y traductores: la convicción de que la gramática sirve para “escribir bien”, que iguala el conocimiento del lenguaje con la lectura y la escritura; la idea de que existen lenguas o variedades de una lengua que son más estéticas o más lógicas o, de alguna manera, superiores a otras, es un concepto que debe ser desafiado y reconstruido a través de las acciones pedagógicas.

A pesar de ello, sostenemos que la normativa juega un rol primordial en la escritura y está íntimamente vinculada con la noción de *registro*. Si bien la normativa es un constructo social y cultural, creemos que es muy importante que los alumnos desarrollen la capacidad de expresarse adecuadamente en una gran variedad de contextos. Por eso, sería contraproducente cuestionar su uso, ya que cumple un rol preponderante en la actividad académica y social; nuestra tarea recae simplemente en poner de manifiesto su naturaleza y su construcción a lo largo de la historia, principalmente para evitar actitudes discriminatorias y prejuiciosas en el ámbito escolar y social. Como apuntan Carrió *et al.* (2015: 20), “lo que interesa remarcar, entonces, es la necesidad de prescindir de la enseñanza desde el prejuicio, la desvalorización, la corrección del habla [de los estudiantes], a favor de un tratamiento de contenidos tales como “variación”, “sociolecto o cronolecto” desde un concepto axial: el de adecuación”.

Cabe resaltar el hecho de que el desarrollo de una actitud abierta, descriptiva, flexible, que contemple la complejidad y la diversidad de los fenómenos lingüísticos merece ser parte del espíritu de materias introductorias como Gramática I, ya que esto conformará la sólida base en la que se sustentarán no solo los desarrollos gramaticales de las asignaturas subsiguientes y, fundamentalmente, de las prácticas profesionales futuras de los estudiantes, sino también los modos de aprender y acceder al conocimiento sobre las lenguas que los acompañarán el resto de sus vidas.

Creemos que desde el principio de la carrera, el alumno puede y *debe* desarrollar la capacidad para aprender conocimiento sistemático sobre la lengua de igual manera que lo hace un científico del lenguaje. Los cuatro desafíos planteados en este artículo apuntan a que el futuro docente o traductor adquiera nociones centrales en el estudio de la gramática y el lenguaje y pueda, a partir de ellas, fortalecer sus explicaciones sobre la lengua, sistematizar el conocimiento, analizar instancias de agramaticalidad, mejorar sus producciones y, principalmente, tomar decisiones teóricas y fundamentadas en sus futuras prácticas profesionales. Estamos convencidos de que existe una relación directa entre la formación lingüística de los futuros docentes y traductores y la calidad de la enseñanza y de sus traducciones. Los desafíos aquí analizados responden nada más ni nada menos, como indica Ignacio Bosque, a cuestiones de fondo que se han suscitado históricamente en el mundo de la enseñanza:

son las relativas a la necesidad de proporcionar a los estudiantes instrumentos didácticos

que fomenten su creatividad, detecten contradicciones en los contenidos, quiten valor a los argumentos de autoridad, favorezcan las generalizaciones en lugar de los casos particulares, estimulen la capacidad de formular hipótesis y consideren las nomenclaturas como medios, en lugar de fines. El ámbito de la gramática [...] es tan solo un caso más (2018: 35).

Referencias

Aarts, Bas (2018): *English Syntax and Argumentation* (5ta edición). Nueva York: Palgrave Macmillan.

Asher, Ray (2007): *Thirteen Reasons Why*. Nueva York: Razorbill.

Banfi, Cristina / Silvia Iummato / José Durán / Carlos Gelormini / María Laura Hermida / Graciela Palacio (2016): *Exorcising Grammar. Material for Students of English Grammar in Higher Education*. Buenos Aires: IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández".

Banfi, Cristina / Silvia Iummato (2012): "La relación teórico-práctica en Gramática y Lingüística". En: *Lenguas Vivas*, Nro 8, pp. 71-77.

Bosque, Ignacio (2015): "Ejercicios de análisis sintáctico. Sus clases y su aprovechamiento Didáctico". *Curso Aplicacions de la gramàtica a l'aula de Secundària i Batxillerat*, organizado por CLT-ICE, Barcelona, 29 de junio-3 de julio de 2015.

Bosque, Ignacio (2017): "Cómo nos ven. La percepción social de la gramática y los gramáticos". Conferencia brindada en la Universidad Nacional de Rosario.

Bosque, Ignacio (2018): "Qué debemos cambiar en la enseñanza de gramática". En: *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, vol. 1, pp. 11-35.

Bosque, Ignacio / Ángel Gallego (2016): "La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática". En: *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. Concepción, 54 (2), pp. 63-83.

Brucart, José María (2018): "Nueva y vieja gramática: La teoría gramatical y su aplicación en el aula". En: *XVI Congreso de la SAEL*, Buenos Aires, 6 de julio de 2018.

Burton Roberts, Noel (2011): *Analysing English Sentences. An Introduction to English Syntax* (3ra edición). Nueva York: Routledge.

Cabré, María Teresa / Mercé Lorente (2003): "Panorama de los paradigmas en lingüística". En: *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*. Vol. Ciencias exactas, naturales y sociales, coordinado por A. Estany, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Carnie, Andrew (2013): *Syntax: A Generative Introduction* (Tercera edición). Nueva York: Wiley-Blackwell.

Carrió, Cintia / Lucila Santomero / Luisina Piovano / Florencia Gietz / Valentina Jara / Cecilia Bonet (2015): "La lengua en el aula de lengua". En: *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, Año 7, Volumen 7.

Chomsky, Noam (1957): *Estructuras sintácticas*. La Haya: Mouton.

Chomsky, Noam (1959): "A Review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*". En: Leon Jakobovits / Murray Miron (eds.): *Readings in the Psychology of Language*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall, pp. 142-143.

Chomsky, Noam (1986): *The Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. Nueva York: Praeger.

Chomsky, Noam (2016): *What Kind of Creatures Are We?* Nueva York: Columbia University Press [trad. cast.: *Qué clase de criaturas somos*. Traducción de Jorge Paredes. Buenos Aires: Ariel, 2017].

Di Tullio, Ángela (2015): "Reflexiones sobre el lenguaje: el lugar de la gramática en la escuela". Conferencia en el Museo del Libro y de la Lengua, Buenos Aires, Argentina.

Giollo, Natalia (2010): "La traducción como espacio de interacción práctica de corrientes teóricas: aportes de la gramática generativa y la gramática textual a la competencia del traductor". En: *La renovación de la palabra en el Bicentenario de la Argentina* (De Cubo & Castel), pp. 572-580.

Larson, Richard (2010): *Grammar as Science*. Cambridge: MIT Press.

Mare, María / María Fernanda Casares (eds.) (2018): *¡A lingüistiquearla!* General Roca: Educo.

Rutherford, William (1998): *A Workbook in the Structure of English. Linguistic Principles and Language Acquisition*. Malden, Mass.: Blackwell Publishers.

Scrivener, Jim (2010): *Teaching English Grammar: What to Teach and How to Teach it*. Oxford: Macmillan.

Skinner, Frederic (1957): *Verbal Behavior*. Acton, MA: Copley.

Juan José Arias es Profesor de Educación Superior en Inglés egresado del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández". Actualmente es maestrando de la Maestría en Lingüística Teórica de la Universidad Nacional del Comahue y profesor de Gramática y Lingüística en las carreras de profesorado y traductorado en inglés en el IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" y en el ISP "Dr. J. V. González".

Desafíos de la formación docente en instituciones de nivel superior

La formación de enseñantes para la educación inicial en didáctica de la lengua materna

Paula Navarro

Universidad Nacional de Rosario

paulanavarro@sinectis.com.ar

Resumen

En este artículo me propongo reflexionar respecto de algunos de los desafíos a los cuales nos enfrenta la práctica docente de formación de enseñantes para la educación inicial en didáctica de la lengua materna, en el marco del Concurso de titularización en horas cátedra que se está llevando a cabo en Santa Fe para docentes que forman formadores en educación inicial y primaria en institutos públicos de Educación Superior.

Me interesa problematizar, en primer lugar, la articulación entre las ciencias del lenguaje y la didáctica de la lengua en la asignatura *Lengua y su didáctica* del Profesorado de Educación Inicial de Santa Fe. Por otro lado, discutir la elección del nombre *Lengua* actualmente vigente en dicha provincia para el espacio curricular en el cual se busca desarrollar el lenguaje de los estudiantes de nivel inicial, primario y secundario. Por último, reflexionar acerca de la articulación entre didácticas específicas –de la disciplina escolar *Lengua y de nivel–* en la formación de formadores para la educación inicial.

Según nuestro análisis de los documentos curriculares que regulan la enseñanza de la lengua materna en la educación inicial, uno de los principales desafíos de la formación de educadores para la primera infancia en el área que en el siglo XXI aún denominamos *Lengua* es construir una orientación didáctica de la enseñanza del lenguaje que aborde las relaciones de (inter)dependencia entre el campo disciplinar de las ciencias del lenguaje y la didáctica de la lengua sin dejar de considerar la didáctica específica del nivel inicial.

Palabras clave: formación de formadores | educación inicial | didáctica de la lengua materna | desafíos.

Introducción

En Santa Fe se encuentra en marcha un Concurso de titularización en horas cátedra para docentes que forman formadores en educación inicial y primaria en institutos públicos de Educación Superior de la provincia. Dicho concurso determinó, por primera vez, la titularización por antecedentes y oposición (RM N° 1408/17) a partir de distintas instancias evaluativas: presentación de antecedentes, diseño del proyecto de cátedra y su defensa oral.

Para la escritura del proyecto de cátedra, se propuso un ciclo de acompañamiento (no obligatorio) organizado en tres módulos, el cual se extendió desde noviembre de 2017 hasta marzo de 2018 y supuso encuentros presenciales, conferencias a cargo de especialistas, materiales bibliográficos de consulta, normativa relativa al nivel, orientaciones metodológicas, foros de comunicación e intercambio en la plataforma educativa del Ministerio de Educación, entre otros dispositivos. Su objetivo fue no solo acompañar a los docentes en la escritura de sus proyectos de cátedra, sino también habilitar un proceso de reflexión y formación tanto acerca del área

específica del conocimiento como sobre la propia práctica docente y sus implicancias en la formación de enseñantes de los niveles inicial y primario.

En mi caso particular, el diseño de los proyectos de cátedra de los espacios curriculares de tercer año *Lengua y su didáctica* y *Alfabetización inicial*, que forman parte del campo de la Formación Específica del Profesorado de Educación Inicial de Santa Fe (DCPEI 2009), implicó una instancia de interpelación en la cual los conflictos teórico-metodológicos de la formación superior en didáctica de la lengua pudieron ser visibilizados y tipificados como desafíos en construcción.

En este artículo quiero compartir algunas de las reflexiones que pude construir a partir de tres ejes temáticos. En primer lugar, la articulación entre las ciencias del lenguaje y la didáctica de la lengua. En segundo lugar, los interrogantes que habilita la elección del nombre *Lengua* para el espacio curricular en los niveles inicial, primario y secundario de la provincia de Santa Fe. Por último, la articulación entre didácticas específicas de la disciplina *Lengua* y de nivel en la formación de formadores para la educación inicial.

La articulación entre las ciencias del lenguaje y la didáctica de la lengua en la formación de docentes de educación inicial

La didáctica de la lengua depende de las concepciones generales acerca del estatus de la lengua.

Bronckart, 2007

En la formación en lengua materna de enseñantes de educación inicial, en particular en los espacios *Lengua y su didáctica* y *Alfabetización inicial*, se articulan el campo científico-disciplinar de las ciencias del lenguaje con la didáctica específica o didáctica de la disciplina escolar que conocemos con el nombre de *Lengua* o *Lengua y Literatura*, según el documento curricular.¹ Las relaciones de (inter)dependencia entre ambos ámbitos de trabajo y estudio se problematizan en las clases de nivel superior en función de distinguir sus objetivos, objetos, conceptos, metodologías, para así articularlos en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con el proyecto educativo-político vigente y el nivel de enseñanza.

En relación con el campo disciplinar de las ciencias del lenguaje –cuya conformación integra perspectivas teóricas distintas y objetos de estudio y enfoques metodológicos diversos y, en ocasiones, antagónicos–, el desafío desde la

perspectiva de la formación en didáctica de la lengua reside en transmitir a los estudiantes “su complejidad y proponer explicaciones que sean productivas en la **práctica lingüística**” (Desinano 2006: 91).

Para ello consideramos necesario, en primer lugar, visibilizar la especificidad del área de lengua que, a diferencia de otras áreas, exige que los futuros docentes objetiven la actividad de lenguaje que conciben como propia y natural. En efecto,

El profesor de Lengua en primer lugar es un hablante de una lengua y por tanto está sometido a una primera dificultad: debe objetivar fenómenos que él mismo genera o como los que él mismo genera y debe hacerlo en función de otros que son alumnos y sus interlocutores. El conocimiento de las teorías sobre la relación pensamiento/lenguaje, sobre la lengua y sobre el discurso es el que puede permitir realizar un primer proceso de objetivación muchas veces precario, que dé paso a la reflexión sobre lo que es cotidiano y natural y que lo ayude a orientar el aprendizaje de sus interlocutores/alumnos (Desinano 2008: 14).

En particular, es preciso hacer conocer a los estudiantes las relaciones y los límites de aquellas teorías científicas que orientan el programa de enseñanza de la lengua materna actualmente vigente a los fines de comprender qué es lo que pueden aportar y de qué modo se complementan entre sí (Bronckart en Riestra 2002). En este sentido, el acercamiento reflexivo y sistemático a los marcos teóricos que estudian los contenidos que han sido definidos como socialmente significativos para la formación en lengua de niños menores de seis años es una condición

1 Utilizamos en este artículo las denominaciones vigentes en los niveles inicial, primario y secundario en Santa Fe. Aunque aludimos a la materia escolar *Lengua y Literatura*, orientamos nuestra reflexiones al área de Lengua. En el Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Inicial (1997) la materia se denomina *Lengua*, por eso aquí nos referimos a ese nombre.

doblemente necesaria a los fines de proyectar con intencionalidad pedagógica y de forma sistemática prácticas de enseñanza-aprendizaje en la educación inicial.

Un segundo punto de partida para la formación superior en la enseñanza de la lengua consiste en no perder de vista la especificidad del campo de la didáctica, ya que conocer la historia de las disciplinas específicas, en este caso, de la didáctica de la lengua, profundiza la complejidad del propio campo de formación puesto que permite “comprender los procesos de transposición que han tenido lugar en relación con las teorías de referencia” (Bronckart, en Riestra 2002: 15).

En continuidad con esta reflexión, advertimos que son los conceptos de esta disciplina los que nos alertan sobre el aplicacionismo de categorías teóricas de las ciencias del lenguaje en la enseñanza. Así, la conceptualización del objeto de enseñanza como aquello que puede ser enseñado y aprendido (Chevallard 1997) permite distinguir, por ejemplo, el objeto científico “lengua” de los contenidos y núcleos de aprendizajes prescriptos que conforman la materia escolar *Lengua*.

Puestos en ese camino, consideramos que la distinción epistemológica y metodológica entre ambos campos de estudio –las ciencias del lenguaje y la didáctica de la lengua– orienta la comprensión de que si en el campo científico los enfoques eclécticos no arriban a buen puerto, en la enseñanza de la lengua materna el esfuerzo estará puesto en compatibilizar perspectivas teóricas que orientan contenidos de enseñanza distintos que “a los efectos del aprendizaje escolar, probablemente deban ser comprendidos como parte de un conjunto cuyos elementos

son disímiles entre sí pero que, para el usuario del lenguaje, que es el alumno, se manifiestan como complementarios” (Desinano 2006: 91).

Ahora bien, para que el eclecticismo entre puntos de vista teóricos que son antagónicos epistemológica y metodológicamente no se traslade a la enseñanza, el estudio de la didáctica de la lengua como disciplina con objetivos, objetos y conceptos propios se vislumbra como fundamental en los espacios curriculares que forman formadores. En particular, la comprensión de que en el proceso de transposición didáctica (Chevallard 1997) los objetos de conocimiento científico se adaptan a las finalidades sociales, al nivel de enseñanza y a las capacidades de los estudiantes y, como consecuencia, constituyen simplificaciones respecto de los modelos teóricos (Bronckart, en Riestra 2002).

En este marco, discutir la concepción de la didáctica como un campo de aplicación técnica o instrumental desligada de los problemas del conocimiento –concepción que, en palabras de Zamero, “está muy arraigada y obtura las reflexiones en este sentido” (2009/2010: 23)– y contrastarla con otras perspectivas que la conciben como una disciplina de crítica y acción que articula las finalidades sociales de la enseñanza de la lengua materna con las características y capacidades de los estudiantes que son sujetos de la educación (Bronckart y Schneuwly 1996) es un aspecto a priorizar en la formación de formadores para la educación inicial.

En Santa Fe, a la complejidad inicial de articular en la formación docente dos campos de estudio sin dejar de visualizar su especificidad, es decir, problematizar sus relaciones de (inter) dependencia, se suma el desafío de presentar la integralidad de la didáctica específica en un

cursado disgregado en dos espacios curriculares distintos –*Lengua y su didáctica y Alfabetización inicial*– que prefigurarían objetos de enseñanza diferentes, más allá de las articulaciones horizontales que dichos espacios presuponen – aunque no sean espacios correlativos entre sí–.

Esta situación repercute principalmente en la asignatura *Lengua y su didáctica* que es el espacio curricular en el cual se presenta el área de Lengua y se problematizan sus finalidades sociales, ejes de contenidos, metodologías, proyecciones didácticas, entre otros aspectos. Consideramos que esta disposición para la formación de docentes de educación inicial en lengua materna empobrece la reflexión respecto del campo de formación y atenta contra la consecución de los propósitos definidos institucionalmente (Diseño Curricular Jurisdiccional 1997; *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* 2004).

Pese a este escenario, la articulación que aquí proponemos entre los campos científicos disciplinares y las didácticas de las disciplinas constituye un recorrido posible para formar a futuros enseñantes capaces de analizar críticamente el posicionamiento teórico-metodológico del proyecto educativo que se prescribe en los documentos vigentes de circulación jurisdiccional y nacional para la enseñanza de la lengua en la educación inicial (Diseño Curricular Jurisdiccional 1997; *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* 2004).

¿Qué enseñamos: lengua, lenguaje, prácticas del lenguaje, lenguas, textos, discursos?

En este artículo nos referimos a la materia *Lengua y Literatura*, porque es la denominación

vigente en Santa Fe. Sin embargo, en los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC) de *Lengua y Literatura* para los niveles primario y secundario de esa provincia se aborda la problemática respecto del nombre del espacio curricular:

Desde hace varios años nos encontramos con Lengua y Literatura –conjunción fuertemente marcada por la influencia del enfoque comunicativo en la enseñanza– y más recientemente Prácticas del Lenguaje, según las distintas jurisdicciones provinciales. Esta última designación surge a partir del desarrollo de los estudios socioculturales e históricos así como la reconceptualización de la especificidad del lenguaje a partir de la Lingüística del texto, el Análisis del discurso y los estudios socio y psicolingüísticos. Este último enfoque es particularmente considerado en esta propuesta para los NIC que se desarrollará más adelante (2017: 4).

En este sentido, nos parece oportuno en la formación de formadores interrogar la pertinencia del nombre *Lengua* para referirse a la materia escolar que es objeto de estudio y reflexión en los espacios curriculares *Lengua y su didáctica y Alfabetización inicial* y fundamentar la elección de otras posibilidades de acuerdo con las finalidades sociales de formación actualmente vigentes para la enseñanza de la lengua en la educación inicial.²

A la vez, habilitar esta discusión es un punto de partida valioso para que los futuros enseñan-

2 En la provincia de Buenos Aires la denominación del espacio curricular es *Prácticas del lenguaje* en los tres niveles educativos que conforman la escolaridad obligatoria.

tes conozcan los objetivos, objetos de enseñanza, enfoques y metodologías en la enseñanza de la lengua según el marco normativo vigente a nivel nacional y provincial. Así, la contradicción que registramos en los documentos curriculares de Santa Fe para el Nivel Inicial entre el nombre de la materia escolar *Lengua* y su objetivo general de “favorecer el desarrollo integral del lenguaje en el alumno” (DCJ 1997: 57), en consonancia con el objeto de enseñanza que se construye en el apartado “La concepción del lenguaje” en el cual se afirma que “la enseñanza y aprendizaje de una lengua no puede reducirse sólo al estudio del sistema” (DCJ 1997: 50) precisa desnaturalizar el concepto de lengua y abordar su polisemia a los fines de comprender el pasaje de la enseñanza de la lengua desde un enfoque gramatical a uno comunicativo en la historia educativa argentina.

En sintonía con esta reflexión, Desinano (2006) se pregunta a qué lengua se refiere el nombre del área de *Lengua*: si a la lengua como sinónimo del idioma español, como el objeto teórico de la lingüística saussureana o como gramática descriptiva o prescriptiva. Esta autora considera que el nombre *Lengua* no es pertinente, cualquiera sea la acepción que adopte, debido a que no puede dar cuenta del “conjunto de los aspectos específicos que se pretende englobar” (2006: 90) en la enseñanza, específicamente, las prácticas lingüísticas. Propone entonces que “una denominación que tuviera en cuenta a las Ciencias del lenguaje, mostraría un acercamiento mucho más preciso al campo de estudio, tan variado, que se abre al considerar la *materia* lenguaje [en el sentido de fenómeno empírico]” (Desinano 2006: 94).

En efecto, el objeto de enseñanza que se de-

duce del análisis crítico del Diseño Curricular Jurisdiccional de Santa Fe es el lenguaje concebido como “actividad compleja” (1997). De hecho, los contenidos prescriptos se organizan en bloques que refieren –con excepción del bloque de contenidos “Discurso literario”– al lenguaje como objeto de enseñanza (“Lenguaje oral”, “Lenguaje escrito”, “Reflexión acerca del lenguaje”). Por su parte, en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* del Nivel Inicial (2004), el área se denomina *Lengua*, pero la formación refiere principalmente a poner en contacto a los niños con una diversidad de lenguajes (verbal y no verbal; oral y escrito; artístico, matemático y tecnológico) y de situaciones tanto de producción oral y escrita, como de escucha y de lectura.

Por ello, la discusión por el nombre de la materia de enseñanza no es banal, como destaca Desinano (2006); la evidencia más clara es la necesidad de revisión que plantean los NIC (2017) y de fundamentación respecto de esta decisión que es epistemológica, metodológica y política en distintos documentos que prefiguran la enseñanza. Así, el Diseño Curricular para la Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires justifica la elección del nombre *Prácticas del lenguaje* a los fines de delimitar el objeto de enseñanza del espacio curricular:

Pensar en las prácticas del lenguaje implica concebir de otro modo el objeto de enseñanza. Ya no se trata de enseñar lengua –los tipos de textos y sus aspectos lingüísticos–; sino las prácticas sociales que llevamos a cabo con el lenguaje: hablar y escuchar, leer y escribir. Si el objeto son estas prácticas, los contenidos fundamentales de enseñanza son los quehaceres del hablante, del lector y del escritor, por ejem-

plo relatar una experiencia a otros, escuchar atentamente un relato, compartir la lectura de un texto, comentar lo leído, releer un párrafo que no se comprendió, planificar lo que se va a escribir en relación con el propósito, etc. (2008: 133).

Asimismo, en la definición del nombre del espacio curricular no solo se delimita el objeto de enseñanza sino que se habilitan diálogos con las distintas perspectivas teóricas que conforman el campo disciplinar de las Ciencias del lenguaje en la determinación de aquello que debe ser transmitido y se proyecta un enfoque teórico-metodológico para las prácticas de enseñanza. En ese sentido es posible afirmar que la elección del nombre *Lengua* registra los resabios de un enfoque centrado en la gramática que resulta contradictorio con la perspectiva comunicativa-funcional o pedagogía del texto, que se adoptó desde la Reforma educativa de 1993.

Como sostiene Desinano (2006), en el campo científico la noción de lengua refiere al complejo teórico propuesto por Saussure y, por lo tanto, su referencia en otros ámbitos, el de la enseñanza en este caso, aludiría a estudiar dicho concepto. En cambio, si enseñamos lenguaje, el foco no es la lengua como objeto teórico o normativo sino las prácticas del lenguaje, en coincidencia con el enfoque funcional de enseñanza actualmente vigente.

Ahora bien, la discusión respecto del nombre del espacio curricular y, por lo tanto, acerca del objeto de enseñanza, los objetivos, el enfoque, que es objeto de reflexión en este artículo, puede ampliarse a otras posibilidades epistemológicas y metodológicas que amplíen la dicotomía inicial “Lengua / Prácticas del lenguaje”. Así, Bronckart (en Riestra 2002) distingue en-

tre una didáctica de la lengua, y una didáctica de los textos y discursos:

cuando se habla de la enseñanza de la lengua generalmente se habla de la enseñanza de conocimientos acerca del sistema de la lengua o incluso de la estructura de la lengua (...) por lo que la enseñanza de la lengua, sobre todo, está asociada a la enseñanza de la gramática (...) mientras que (...) las capacidades discursivo-textuales son las capacidades prácticas y es lo que se tiene en cuenta en lo que se llama la enseñanza de los discursos y los textos, que no es la construcción de un sistema de conocimientos a propósito de la lengua, sino las prácticas eficaces de escritura, de comprensión, de lectura y un dominio del funcionamiento de la lengua en las situaciones concretas y reales (Bronckart, en Riestra 2002: 12).

En efecto, desde el marco teórico-metodológico del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart 2004, 2007, 2013) se determina como finalidad general de la enseñanza de las lenguas el desarrollo de la capacidad discursivo-textual de los estudiantes, más concretamente, se apunta “al dominio de los géneros en tanto instrumentos de adaptación y participación en la vida social/comunicativa” (2007: 158). Esta perspectiva concibe el lenguaje “como una *actividad articulada a un marco social* y como una actividad que se realiza en *textos*, textos que se inscriben en un *género* y que se construyen con los recursos de una *lengua natural* dada” (Bronckart 2013: 39).

En ese sentido, la conceptualización del lenguaje en tanto actividad humana, en coincidencia con el Diseño Curricular Jurisdiccional de Santa Fe (1997), y de la lengua como una téc-

nica determinada y condicionada históricamente (Coseriu, 1991) permite configurar un objeto de enseñanza que no se confunda con el objeto teórico “lengua” al que se refería Desinano (2006), sino que apunte a que los alumnos dominen la lengua tal como esta funciona culturalmente.

Por su parte, Riestra (2007) formula la problemática acerca del objeto de enseñanza desde la voz de quienes transitan las aulas y se interrogan acerca de aquello que enseñan:

En la práctica encontramos algunos dilemas señalados por los docentes, manifiestos en los cursos de capacitación tanto de nivel primario como secundario:

- . ¿Enseñamos lenguaje o enseñamos lengua?
- . ¿Los textos y los discursos o la gramática?
- . ¿La comprensión y la producción de textos o la lectura y la escritura? (2007: 2)

La posibilidad de indagar esta interpelación que atraviesa a los formadores en ejercicio posiciona a los estudiantes de tercer año en su futuro rol como docentes de educación inicial y los invita a reflexionar respecto de las relaciones de (inter)dependencia entre la didáctica de la disciplina escolar *Lengua* y el campo de las ciencias del lenguaje en la constitución de los objetos de enseñanza. Para Riestra (2007), el origen de la confusión acerca de cuál es el objeto de enseñanza se relaciona con la problemática didáctica referida a la transposición y al aplicacionismo:

La confusión y dispersión acerca de los posibles objetos de enseñanza tienen su correlato en la diversidad de nociones provenientes de las disciplinas que se subsumen en las ciencias

del lenguaje, como la lingüística estructural, la textual, la cognitiva, la semiología, el análisis del discurso, la psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática, la teoría de la enunciación. Todas estas ramas de los estudios del lenguaje y las lenguas han hecho aportes de nociones transpuestas casi inmediatamente al campo de la enseñanza, por lo que la confusión respecto de los objetos a ser enseñados se origina en la imposibilidad de integrar epistemológicamente algunos contenidos prescriptos en los diseños curriculares de nivel primario y secundario del sistema educativo (2007: 2).

De esta manera, habilitar la discusión acerca de la denominación de la materia escolar *Lengua* enfrenta a los estudiantes, futuros docentes, al campo de la didáctica de las lenguas, “en plural por la multiplicidad existente” (Riestra 2007: 4), no como un ámbito clausurado de intervención sino como una tarea en construcción en la cual es necesario “explicitar el carácter de los préstamos de las nociones disciplinares y redimensionarlas en las propuestas con un sentido que, de ninguna manera puede ser equívoco conceptualmente” (Riestra 2010: 13). La asunción del plural *lenguas, prácticas del lenguaje, textos y discursos* se presenta como una opción más rica que pensar una lengua singular cuyo significado más extendido, a pesar del propio Saussure, se asocia a un sistema de signos lingüísticos fijo o a un marco normativo.

Articulación entre didácticas específicas disciplinares y de nivel

Concebir la didáctica específica escolar como una disciplina que integra la finalidad social de la enseñanza con las capacidades de los sujetos

que aprenden supone orientar las reflexiones en la formación de formadores en lengua respecto de la didáctica específica del nivel y, de esta manera, hacer dialogar los espacios curriculares de las didácticas específicas (disciplinares y de nivel).

Según el Diseño Curricular para la formación docente del Profesorado de Educación Inicial de Santa Fe (DCPEI), la lógica de la transmisión en que se organizan los contenidos disciplinares se vincula con experiencias directas y lúdicas debido a que “el juego y las experiencias globalizadoras representan las formas más adecuadas en la enseñanza de la Educación Inicial” (2009: 45). Así pues, en la programación didáctica para la educación inicial se instituye un diálogo entre los contenidos que se enseñan y las formas de enseñar particulares, que atienden a los modos de conocer el mundo por parte de los niños menores de 6 años.

En consonancia con los objetivos de la formación de formadores, los documentos curriculares vigentes para la educación inicial entienden que “es a través del juego que el niño realiza todos sus aprendizajes y se prepara para el futuro, comprendiendo el mundo y relacionándose con los otros” (DCJ 1997: 24). Por lo tanto, el juego en el nivel inicial “orienta la acción educativa promoviendo la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivado” (NAP 2004: 13).

En este sentido, las propuestas didácticas ligadas al juego son las que configuran un espacio de construcción de núcleos de aprendizajes y de campos de experiencias en el nivel inicial. Como el juego se basa en la experiencia (Sarlé 2010) y en la interacción social (Programa de formación santafesino “Aprendizaje en juego”), y el lengua-

je es una actividad humana que mediatiza y organiza las otras actividades colectivas (Bronckart 2004), las experiencias educativas que se brindan en los jardines se realizan necesariamente en diversas prácticas de lenguaje.

Este vínculo entre el juego y las prácticas del lenguaje se registra, por ejemplo, en la siguiente propuesta específica del Nivel Inicial:

Cada Proyecto toma como eje central un tipo de juego: dramático, de construcción y con reglas convencionales. Para los juegos dramáticos se apela principalmente a los textos narrativos; para el juego de construcción, a los textos informativos; y en los juegos con reglas se privilegian los textos instructivos. Este énfasis puesto en los tipos de juego y los tipos de texto no deja por fuera otros contenidos de cada Proyecto. De este modo, pueden reconocerse a lo largo del desarrollo de las distintas propuestas los aportes de las ciencias naturales y sociales, la matemática, las artes (plástica, música, expresión corporal, literatura), entre otras (Sarlé 2010: 10-11).

Ahora bien, la centralidad del lenguaje en las actividades humanas puede desdibujar su especificidad como contenido que debe ser enseñado con intencionalidad pedagógica de acuerdo con el objetivo del área de Lengua que se formula en los documentos curriculares y reducirse, en cambio, a un medio de comunicación o de información en lugar de concebirlo como una actividad (Bronckart 2004) que forma el pensamiento (Vygotski 1993): “En esta oportunidad el tipo de texto que se privilegia como fuente de información es el informativo (como la enciclopedia). Se pretende profundizar el conocimiento y la comparación entre los

diferentes hábitats, los modos de edificación, etc.” (Sarlé 2010: 12).

De modo semejante, el desafío de sostener la centralidad del juego en la educación inicial y de asumirlo como un contenido que requiere ser planificado, problemáticas actualmente señaladas por distintos autores (Violante y Soto 2010; Sarlé 2010; Violante 2018), enfrenta a los futuros docentes con el diseño de prácticas de enseñanza en las que deben integrar el modo en que aprenden y conocen el mundo los niños con la concepción del lenguaje como actividad humana que media todas las otras. Desde esta perspectiva, el desarrollo integral del lenguaje en el alumno, según se prescribe en los documentos oficiales, no resultaría coincidente con concebir la expresión y la comunicación a través de diferentes lenguajes verbales y no verbales en cuyo marco los niños aprenden a hablar, escuchar, leer, como un eje de experiencias (o de conocimientos) (Violante 2018).

En este marco es que entendemos aquellas posiciones según las cuales la didáctica de la educación inicial

es una didáctica específica que reúne el conjunto de teorizaciones acerca de cómo organizar la enseñanza respondiendo a las necesidades y características particulares de los sujetos y esta es la didáctica fundamental en la educación inicial. Las didácticas de las áreas de conocimiento, las didácticas disciplinares, en mi opinión no existe una didáctica de la matemática del nivel inicial, existe una didáctica de la matemática y sus aportes contribuyen a enriquecer la didáctica de la educación inicial. La categorización o la organización por disciplinas no es pertinente para nuestro nivel inicial. Tuvimos un período

donde esto fue una lógica que se impuso y se hizo parte de los diseños curriculares a partir de los CBC, esto trajo consecuencias muy importantes de revisar como la desaparición de los espacios de juego y muchos otros organizadores y lógicas de enseñanza en el nivel (Violante, Ciclo de acompañamiento a la escritura, 24 de febrero de 2018).

Desde esta perspectiva se supone que únicamente la didáctica de la educación inicial atiende a las demandas específicas de los sujetos a educar (niños pequeños). Asimismo, la concepción según la cual las didácticas de las disciplinas escolares “aportan” o “enriquecen” la didáctica del nivel inicial (Sarlé 2010) abona la idea de que estas didácticas escolares refieren únicamente a lo curricular.

Sabemos que en la lingüística, como otras disciplinas científicas, se ha producido una ruptura con los problemas educativos (Bronckart, en Riestra 2002) y que las didácticas de las disciplinas “son recientes (de hace apenas unos decenios) y provienen a primera vista de una historia distinta de la de la didáctica general” (Bronckart y Schneuwly 1996: 65). Sin embargo, para algunas perspectivas contemporáneas las didácticas de las materias escolares “conllevan relaciones de reciprocidad (...) con dos conjuntos de ciencias de referencia: las relacionadas con el contenido de la enseñanza y las relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Bronckart y Schneuwly 1996: 61).

Desde este enfoque es que concebimos que la didáctica de la lengua involucra dos campos de disciplinas: el de la psicología y el de las ciencias del lenguaje

dado que, en la orientación epistemológica de

las Ciencias Sociales, los procesos de mediación formativa son elementos determinantes (...) no solo de la construcción de conocimientos formales, sino de la construcción de las personas con el conjunto de sus dimensiones psicológicas, emocionales, afectivas, sociales, etc. (Bronckart, en Riestra 2002: 8).

Por ello, creemos que la problematización respecto de la constitución y conceptualización de ambas didácticas específicas (de nivel y disciplinar) en las aulas de nivel superior puede contribuir al desarrollo integral de los niños sin que los saberes prioritarios disciplinares de la educación inicial, en este caso de *Lengua*, pierdan su especificidad, sino que se potencien en la consideración de la especificidad de los sujetos que aprenden. La oportunidad radica, entonces, en “sostener al juego como eje de las prácticas” (Sarlé 2010: 5) de un modo no disociado del desarrollo del lenguaje como un hacer que se vive y experimenta de modo diverso.

Consideramos que la perspectiva actualmente vigente que define como objeto de enseñanza el lenguaje en propuestas didácticas basadas en el texto se puede articular tanto con la centralidad que tiene el juego en el nivel inicial como medio de enseñanza de contenidos y como contenido de valor cultural (Sarlé 2010), como con la postulación de una didáctica específica del nivel inicial que desarrolla los contenidos de forma integral de acuerdo con “el carácter globalizador de la experiencia infantil” (Violante y Soto 2010: 16).

De hecho, pensamos que el carácter interactivo, reglado y social del juego (Sarlé 2010), en el cual los niños asumen distintos roles, es coincidente con el enfoque según el cual los alumnos desarrollan su lenguaje, oral y escrito, en distin-

tas situaciones comunicativas. Así, la diversidad de tipos de juegos (dramático, con objetos, de construcción, con reglas convencionales, entre otros) y de objetivos de formación en contexto escolar (“apropiarse de saberes específicos; desarrollar la capacidad de representación; analizar alternativas y efectuar tomas de decisiones; promover la socialización y la posibilidad de encarar actividades compartidas” (DCPEI 2009: 45) se puede asociar a distintas prácticas de lenguaje en que los niños participen activamente y se desarrollen como personas.

Convocar en las aulas de nivel superior las tensiones que existen entre las didácticas específicas disciplinares y de nivel en el diseño de prácticas de enseñanza que dinamicen el desarrollo integral de niños menores de 6 años abre posibles líneas de encuentro y permite visibilizar aquello que queda al margen en la formación de generaciones de alumnos cuando se asumen posiciones inconciliables. Habilita, además, a pensar la enseñanza como una práctica educativa y política compleja que nos interpela constantemente.

Conclusiones

Los niños, niñas y jóvenes se van a transformar con nosotros, con los mayores, con los que conviven, según sea esa convivencia. El futuro de la humanidad no son los niños, somos los mayores con los que se transforman en la convivencia. Van a reflexionar, van a mentir, van a decir la verdad, van a estar atentos a lo que ocurre, van a ser tiernos, si nosotros los mayores, con los que conviven, decimos la verdad, no hacemos trampa, o somos tiernos.

Maturana, 23 de marzo de 2017

Uno de los principales desafíos de la formación de educadores para la primera infancia en el área que en el siglo XXI aún denominamos *Lengua* es construir una orientación didáctica de la enseñanza del lenguaje que aborde las relaciones de (inter)dependencia entre el campo disciplinar de las ciencias del lenguaje y la didáctica de la lengua sin dejar de considerar la didáctica específica del nivel inicial.

Dicho de otro modo, la articulación entre los campos de las ciencias del lenguaje, la didáctica de la lengua y la didáctica del nivel sitúa a los estudiantes en un encuadre de trabajo en el cual la divergencia y la inestabilidad de las categorías, aspectos inherentes al ámbito científico, resulte natural (Desinano 2006) y les permita posicionarse como futuros docentes en un territorio incierto, y por eso fructífero, sobre lo que significa enseñar –transmitir– la lengua materna en prácticas de lenguaje diversas.

Por su parte, el estudio y el análisis crítico del marco normativo vigente para el desarrollo de las personas habilita que los futuros enseñantes participen como actores del hecho educativo, es decir, asuman con intencionalidad pedagógica el proceso de transposición didáctica y se constituyan, por lo tanto, en autores y no reproductores del currículum prescripto, lo que implica(rá) llevar a cabo las adaptaciones que consideren convenientes para cumplir en la educación inicial con el proyecto educativo de “favorecer el desarrollo integral del lenguaje en el alumno” (DCJ 1997, p. 57), en interacción con el proyecto de sociedad del cual este depende y “a cuya precisión contribuye a su vez” (Bronckart y Schneuwly 1996: 63).

La conceptualización del diseño curricular como un diseño cultural (Del Río y Álvarez

2002) en el que formamos a las nuevas generaciones nos posiciona en un camino que asume los desafíos de la enseñanza de la lengua materna en el marco de un proyecto político-educativo que piensa la escuela como una institución social que busca garantizar la igualdad de posibilidades, en este caso, respecto del desarrollo del lenguaje –que es también desarrollo del pensamiento (Bronckart 2004, 2007, 2013; Vygotski, 1993)–, y que, por lo tanto, es “productora de derechos” (Política Educativa de la Provincia de Santa Fe, Subportal de Educación 2018).

La posibilidad de interpelar y desnaturalizar mi propia práctica como formadora de formadores de la educación inicial en el marco del Concurso de titularización que se encuentra en marcha en Santa Fe me enfrentó a la necesidad de concientizar y tipificar algunos de los conflictos teórico-metodológicos que supone formar a enseñantes para que puedan diseñar y dinamizar iniciativas formativas en que los niños menores de seis años se desarrollen a sí mismos en los jardines maternal y de infantes, y puedan así participar activamente como ciudadanos plenos y responsables en diversas prácticas verbales en su entorno sociocultural. En este artículo compartí algunos de esos conflictos que concibo como desafíos en construcción para nosotros, los mayores, con los cuales, al decir de Maturana, los niños se van a transformar.

Referencias

- Bronckart, Jean-Paul (2004): *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, Jean-Paul (2007): *Desarrollo del lengua-*

je y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bronckart, Jean-Paul (2013): "En las fronteras del interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos". En: Riestra, Dora / Stella Maris Tapia / María Victoria Goicoechea (comps.): *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Bariloche: GEISE, pp. 39-59.

Bronckart, Jean Paul / Bernard Schneuwly (1996): "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable". En: *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, N° 9, pp. 61-78.

Chevallard, Yves (1997): *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Coseriu, Eugenio (1991): "El hombre y su lenguaje". En: *El hombre y su lenguaje. Estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos, pp. 13-33.

Del Río, Pablo / Amelia Álvarez (2002): "Desarrollo, cultura y educación. La aproximación al diseño cultural" (texto inédito del curso de postgrado Desarrollo, cultura y educación. La aproximación al diseño cultural, CRUB, Universidad Nacional del Comahue).

Desinano, Norma (2006): "La construcción del Área de trabajo: Didáctica de la Lengua". En: Múgica, Nora (comp.), *Estudios del lenguaje y enseñanza de la lengua*. Rosario: HomoSapiens, pp. 89-97.

Desinano, Norma (2008): "Discutir sobre el lenguaje". En *Propuestas. Lengua y Literatura*, CELA, 13, 7-18.

Riestra, Dora (2002): "Entrevista a Jean-Paul Bronckart". En: *Propuestas. Lengua y Literatura*. CELA, 7, 7-18.

Desinano, Norma (2007): "Los textos como acciones de lenguaje, un giro epistemológico en la didáctica de la lengua". En: *Co-herencia*, 4 (7), 1-15.

Desinano, Norma (2010): "Para debatir. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas?". En: *El Toldo de Astier*, 1, 1, pp. 1-15.

Sarlé, Patricia (2010): *El juego en el Nivel Inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Violante, Rosa / Claudia Soto (2010): *Didáctica de la Educación Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Violante, Rosa (2018): "Las didácticas específicas por niveles de enseñanza y su abordaje en la formación docente". Segunda conferencia de Concurso de Titularización de horas cátedra. Ciclo de acompañamiento a la escritura. Rosario: Ministerio de Educación de Santa Fe. Disponible en internet en: <http://plataformaeducativa.santafe.gov.ar/tutoriales/concurso-nivel-superior/index.html>.

Vygotski, Lev (1993): *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor.

Zamero, Marta (2009-2010): *La Formación Docente en Alfabetización Inicial como objeto de Investigación. El primer estudio Nacional*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Documentos curriculares

Dirección General de Cultura y Educación para la provincia de Buenos Aires (2008): *Diseño curricular para la educación inicial*. La Plata, Argentina.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (1997): *Diseño Curricular Jurisdiccional*. Nivel Inicial. Santa Fe, Argentina.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2009): *Diseño para la formación docente. Profesorado de Educación Inicial*. Nivel Inicial. Santa Fe, Argentina.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (24 de mayo de 2018): *Subportal de Educación*. Ministerio de Educación. En: <[https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_](https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=191402)

[by_node?node_id=191402](https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=191402)> [Último acceso: 1/9/2018]

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (24 de mayo de 2018): "Historial de Programas". *Subportal de Educación*. Ministerio de Educación. En: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/historico_de_cursos?curso=26> [Último acceso: 1/9/2018]

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004): *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Nivel Inicial. Buenos Aires, Argentina.

Paula Navarro es Profesora y Licenciada en Letras (Universidad Nacional de Rosario) y doctoranda en Lingüística (Universidad Nacional de Rosario). Se desempeña como profesora universitaria en las carreras de Letras, Abogacía e Historia (Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional del Litoral) y forma docentes en profesorados de Educación Inicial y de Educación Secundaria en Lengua y Literatura de la ciudad de Rosario. Su última publicación es "El programa de Voloshinov y la enseñanza de los géneros textuales" (en Riestra, D. (comp.) (2018), *El diálogo y las lenguas: Una cuestión semiológica en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores).

Escribir en lengua extranjera

Una experiencia en la Universidad Nacional de San Martín

Paula Giménez

Programa de Lenguas de la UNSAM

pgpaulagimenez@gmail.com

Marcela Moguilevsky

Centro Universitario de San Martín (CUSAM)

moguilevskymarcela@gmail.com

Introducción

*No tenía idea de la cantidad de puertas
que puede abrir el simple acto de escribir.*

Stephen King, *La milla verde*

La escritura suele presentarse como una práctica compleja en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Durante años fue el espacio privilegiado para que los docentes controlamos, principalmente, los aspectos gramati-

cales que nuestros estudiantes aprendían. La realidad es que los estudiantes escriben, los docentes corregimos, pero raramente le encontramos un sentido a la práctica de la escritura en sí.

¿Para qué se escribe en los cursos de lengua extranjera destinados a adultos? ¿Cuál es el objetivo de que un estudiante entregue un trabajo escrito, que se lo corriamos y que lo guarden en sus cuadernos con escasa o nula reflexión sobre la práctica que han realizado? Nuestro objetivo debería ser que los estudiantes apren-

dan a expresarse en lengua escrita y, para ello, debemos concebir la escritura como lo que es: una práctica social (Bourdieu 2000). No se escribe exclusivamente en soledad, aunque todos pensemos que sí, ni es lo mismo un grafiti que un artículo académico, ni hay una sola manera de realizarlo. Este fue nuestro punto de partida para la experiencia que queremos compartir. En nuestra búsqueda de respuestas nos vimos obligadas a revisar los paradigmas vigentes tanto de escritura como de lectura, ya que no podíamos soslayar el estrecho vínculo existente entre ambos procesos (Blau 1987).

Por otro lado, es importante destacar que la escritura, tanto en primera como en segunda lengua, transforma la mente del sujeto ya que favorece operaciones intelectuales tales como razonar, interpretar o distinguir entre datos (Cassany [1999] 2011), lo cual vuelve la clase de lengua extranjera un espacio de metaaprendizaje que excede los objetivos específicos de un curso de segunda lengua.

En busca de una definición

El presente trabajo surge a partir de una serie de reflexiones que nos planteamos sobre nuestra propia práctica en el Programa de Lenguas de la Universidad Nacional de San Martín a partir del año 2010¹. Estos pensamientos giran en

1 Los abordajes preliminares de este trabajo fueron presentados por las autoras en las XIV Jornadas y Primer Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior "Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: enseñanza, investigación y extensión", La Pampa, 2013; y en las 1ras. Jornadas UNAHUR

torno a intentar definir qué significa saber escribir y cómo abordan la práctica de la escritura los adultos que se acercan al aprendizaje de una lengua extranjera por diversos motivos en diferentes instancias de sus vidas. Nos dice Serafini ([1985] 2005: 15): "saber escribir' no solo significa saber escribir como un artista, también significa saber decir por escrito aquello que se debe o se quiere decir". Entonces, en el caso particular de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, saber decir por escrito aquello que se debe o se quiere decir no es solo un desarrollo correcto desde las estructuras sintácticas, sino decir aquello que se quiere o se debe decir en una lengua otra, con las dificultades que esto conlleva. En efecto, aprender a decir en una lengua otra implica un proceso en el que los aspectos formales de la lengua son solo una parte. Así como los teóricos que abordan la lectura como proceso (Rosenblatt 1988, Arnoux et al. 2009, Marín [1999] 2009) afirman que esta última es una transacción entre lector y texto que produce significados y no una mera decodificación de un código lingüístico, la escritura, por ende, no es una mera "encodificación", o sea, no es el pasaje de fonemas a grafemas (Marín, [1999] 2009). La escritura es una práctica social que se lleva a cabo en una comunidad lingüística dada.

El primer aspecto del que nos ocuparemos es la definición teórica de escritura partiendo de la noción de género discursivo de Bajtín, ya que el autor pone el énfasis en la relación existente entre usos de la lengua y prácticas sociales cuando afirma que:

de aprendizaje y enseñanza de Lenguas Extranjeras, Hurlingham, 2018.

Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de este uso son tan variados como aquellas esferas, lo cual, desde luego, en nada contradice a la unidad nacional de la lengua. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático), por su estilo verbal, o sea, por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados –el contenido temático, el estilo y la composición– están vinculados indisolublemente en la *totalidad* del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera de uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos* (2008: 245).

Debemos concebir, entonces, los textos de los estudiantes desde esta perspectiva y tener en cuenta su dimensión de género discursivo en el momento de su producción, o sea, en el momento de solicitar a los estudiantes que escriban. Sus textos están constituidos por el contenido temático, el estilo y la composición, y todos ellos deben ser considerados en el momento del proceso global de la escritura. En este sentido, resulta fundamental que las intervenciones pedagógicas que realicemos los docentes se lleven a cabo teniendo en cuenta todos y cada uno de los momentos que componen los enunciados.

Estas instancias deben ser trabajadas en las clases de manera recurrente, ya que su manejo presenta complicaciones a los escritores en lengua extranjera. Es decir, las consignas de escritura en nuestros cursos deben abordar estas dimensiones de forma explícita. Por ejemplo, para encontrar formas de superar las complicaciones relacionadas con el contenido temático debemos incorporar prácticas que resuelvan los problemas de descontextualización² (Cassany [1999] 2011) al permitir interacciones con lectores-correctores que puedan ayudar a clarificar significados. Los ejemplos que presentaremos en la sección práctica dan cuenta de esta exploración.

Desde esta perspectiva son innumerables, y de una gran heterogeneidad, los géneros discursivos a los que podemos recurrir en el momento de escribir. Dice Bajtín:

hay que poner de relieve una extrema *heterogeneidad* de los géneros discursivos (orales y escritos). Efectivamente, debemos incluir en los géneros discursivos tanto las breves réplicas de un diálogo cotidiano (tomando en cuenta el hecho de que es muy grande la diversidad de los tipos del diálogo cotidiano según el tema, la situación, número de participantes, etc.) como un relato (relación) cotidiano, tanto una carta (en todas sus diferentes formas) como una orden militar, breve y estandarizada; asimismo, allí entrarían un decreto extenso y detallado, el repertorio bastante variado de los oficios burocráticos (for-

2 El autor se refiere a la dificultad de la escritura en relación con el habla debida a la imposibilidad de interactuar con el emisor del mensaje para aclarar significados o sentidos confusos.

mulados generalmente de acuerdo a un estándar) todo un universo de declaraciones públicas (en un sentido amplio: las sociales, las políticas); pero además tendremos que incluir las múltiples manifestaciones científicas, así como todos los géneros literarios (desde un dicho hasta una novela en varios tomos) (2008: 245-246).

Nos interesa tomar en consideración específicamente dos aspectos. Por un lado, los géneros discursivos existentes que podemos acercar a nuestros estudiantes son enormemente variados: notas, grafitis, relatos cotidianos, tweets, comunicaciones de whatsapp, etc; y, en este sentido, el formato que finalmente le demos a la consigna de escritura no actúa para los estudiantes como un condicionante que limite esta variedad. Por más que la excusa sea escribir un mail, el contenido temático, el estilo y la composición cambiarán de acuerdo a la práctica social requerida.

El otro aspecto que nos interesa trabajar es cómo incidimos los docentes en el proceso global de la escritura.

La escritura trae consigo una serie de representaciones, entre ellas, la ilusión de que algunas personas tienen el don de escribir, la necesidad de que para producir un texto se requiere inspiración, la certeza de que se escribe exclusivamente en soledad, etc. Estas representaciones que los estudiantes adultos acarrean a lo largo de años de escolaridad se ven potenciadas en el aprendizaje de la lengua extranjera, ya que los modelos textuales a los que los estudiantes son expuestos se presentan de manera terminada. Es casi imposible acceder a los borradores, al proceso que llevó a esa versión final del artículo que les daremos a leer y, por lo tanto, la escritura se muestra como algo fácil, terminado, que salió de una vez. Es importante que los

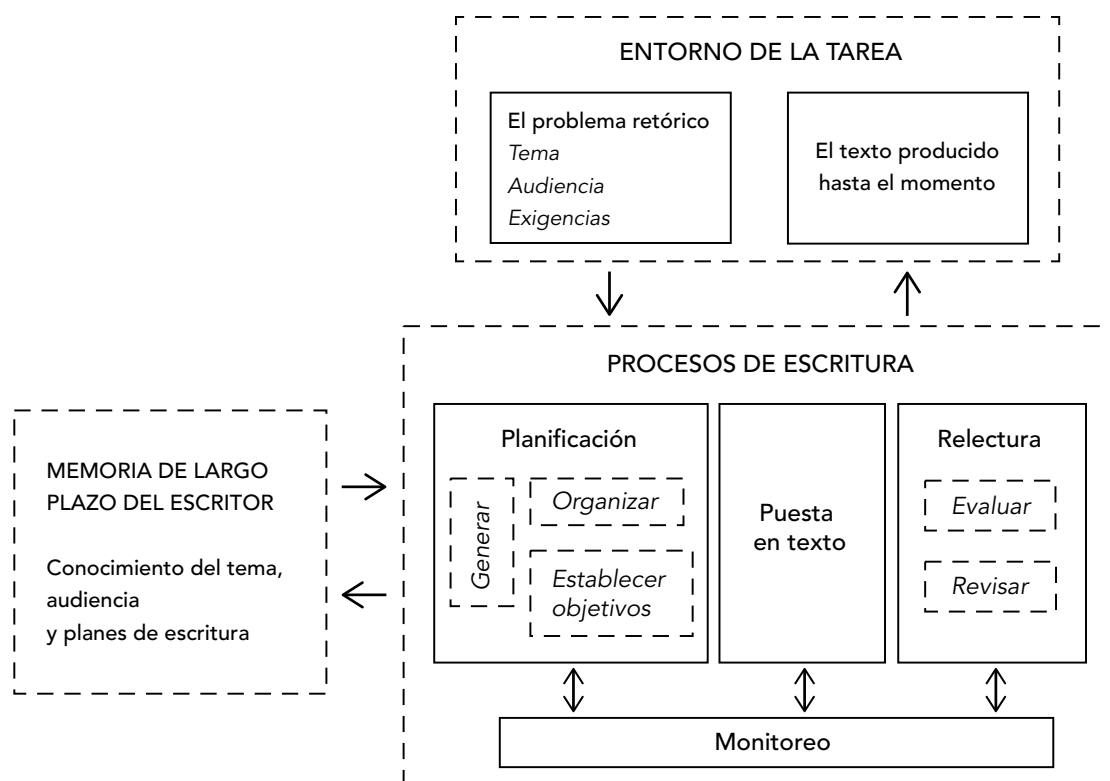
estudiantes-escriitores entiendan que ningún texto publicado fue escrito de un solo intento, o, más bien, que todos los textos publicados pasaron por varios borradores antes de asumir la forma final que los lectores vemos. Entonces, se vuelve imprescindible explicitar a los estudiantes que, si esos escritores que ellos leen no lograron escribir una versión final en el primer intento, mucho menos deben esperarlo ellos, los estudiantes, que no solo están transitando un proceso de escritura, sino que además desarrollan ese proceso en una lengua extranjera.

Para que los estudiantes puedan transformarse en escritores competentes, y siguiendo el desarrollo realizado por Flower y Hayes (1981), consideramos la escritura como un proceso de tres grandes etapas recursivas: la planificación, la puesta en texto y la relectura. El modelo presentado por estos autores ha sido fundacional para esta concepción y, a pesar de los años transcurridos desde su publicación, se mantiene aún vigente.

Como se ve en el esquema de la siguiente página, la actividad de escritura propiamente dicha está condicionada por dos marcos: el entorno de la tarea y la memoria de largo plazo del escritor. Dicen Flower y Hayes:

*The writer's long-term memory, which can exist in the mind as well as in outside resources such as books, is a storehouse of knowledge about the topic and audience, as well as knowledge of writing plans and problem representations*³ (1981: 371).

3 "La memoria de largo plazo del escritor, la cual puede existir en su mente y también en fuentes externas como libros, es un reservorio de conocimiento sobre el tema y la audiencia, como así también conocimiento de planes de



Flower / Hayes 1981: 370.

El entorno de la tarea afecta a todos los escritores, expertos e inexpertos por igual, y se refiere a la influencia sobre el proceso que ejerce el texto que se va creando:

As composing proceeds, a new element enters the task environment which places even more constraints upon what the writer can say. Just as a title constrains the content of a paper and a topic sentence shapes the options of a paragraph, each word in the growing text determines and limits the choices of what can come next⁴ (ibíd.).

escritura y representaciones del problema”.

4 “A medida que avanza la composición, entra en el entorno de la tarea un nuevo elemento que establece más condicionantes sobre lo que el escritor puede decir. Así

Sin embargo, el proceso descrito por Flower y Hayes se basa en investigaciones sobre cómo escriben los escritores competentes y, en nuestro caso, nos indica un primer punto de abordaje pedagógico, ya que muchos de nuestros estudiantes no poseen este conocimiento de planes de escritura y representaciones del problema.

Habiendo planteado el modelo, discutiremos la primera etapa del proceso, la planificación o prescritura.

como un título condiciona el contenido de un escrito académico y una oración tópica les da forma a las opciones de un párrafo, cada palabra del texto en desarrollo determina y limita las opciones de lo que puede venir después”.

Esta etapa resulta fundamental en el proceso global de la escritura y muchas veces es ignorada cuando nos proponemos que los estudiantes escriban. La etapa de preescritura es aquella en la que los escritores buscan, exploran, analizan, hacen esquemas, planifican y reflexionan sobre aquello que van a escribir. Según Donald Murray, es un momento reflexivo en el que debemos darles a los estudiantes tiempo de ensayar en sus cabezas o en el papel aquello que van a escribir:

*The prewriting process is largely invisible; it takes place within the writer's head or on scraps of paper that are rarely published. But we must understand that such a process takes place, that it is significant, and that it can be made clear to our students*⁵ (1990: 42).

Resulta imprescindible la exploración de textos y escritos sobre el tema que se va a desarrollar para poder tratarlo en un escrito con la autoridad necesaria y así generar interés en los potenciales lectores (Blau 1987). Para ello, la exposición a géneros discursivos similares a los que se busca escribir y la realización de actividades de conversación en grupos, por ejemplo, que permitan pensar fundamentalmente el contenido temático, pero también, el estilo y la composición, resultan fundamentales, además de presentar la enorme ventaja de incorporar el habla de manera real y significativa.

5 "El proceso de preescritura es en gran medida invisible; sucede dentro de la cabeza del escritor o en trozos de papel que raramente se publican. Pero debemos entender que este proceso sucede, que es significativo y puede serles explicitado a nuestros estudiantes".

En la etapa de preescritura, la lectura adquiere un rol central como parte integrante del proceso global de la escritura. Como afirmamos anteriormente, la lectura es entendida como una transacción entre lector y textos con el objetivo de crear significados; en este caso en particular, estos significados van a convertirse en objeto de escritura. Cuando escribimos ponemos en juego dos tipos diferentes de lectura: un primer tipo de lectura se aborda en actividades de preescritura, en las que se exploran textos relevantes y conectados al formato y al tema a desarrollar. El segundo tipo de lectura que se pone en juego al escribir es la de las propias producciones, en la que el escritor alterna la lectura como escritor y la lectura como lector (Arnoux et al. 2009).

La siguiente etapa del proceso recursivo que describen Flower y Hayes (1981) es el primer acercamiento a la escritura propiamente dicha, momento en el que los escritores hacen una primera puesta en texto de sus producciones.

El momento de la puesta en texto

es el proceso a través del cual se va concretando la redacción del escrito, contemplando ya su adecuación al género y a las normas sintácticas y ortográficas requeridas. Es una etapa en la que el escritor debe tomar decisiones en la elección del léxico que considera más apropiado para expresar una idea y más adecuado al estilo que busca para su escrito; es el momento también en que se arman oraciones, se define la separación en párrafos, en partes y subpartes, y, por lo tanto, títulos y subtítulos, entre otros. Es decir, es un momento en que el escritor atiende a una serie de cuestiones formales de la resolución de su escrito, tanto lo-

cales (sintaxis, léxico, ortografía, puntuación, por ejemplo) como globales (orden expositivo, control de que no haya contradicciones internas ni referencias confusas, entre otros) (Arnoux et al. 2009: 28).

En esta instancia es muy importante que los escritores escriban algo, lo que puedan, para empezar a crear un contexto que genere más escritura. Entendemos el propio texto como generador y disparador de escritos, ya que la misma página en la que se escribe condiciona el material que se produce (Flower / Hayes 1981; Marín 2009). De esta manera estamos colaborando en la desmitificación de una de las representaciones que presentamos anteriormente, la de la inspiración. Como sabemos a partir de las dificultades que este primer contacto con la página en blanco produce, una opción para generar este primer borrador, que funcionará como punto de partida para textos más elaborados, es utilizar la técnica de escritura espontánea o veloz.⁶ Peter Elbow (2012) despliega las numerosas ventajas de utilizar este método, que es una forma rápida de generar un primer borrador y evita la procrastinación del momento de escribir, al mismo tiempo que pone al escritor en contacto con su inconsciente y lo libera de su “editor interno”.

A partir del primer texto escrito se pone en práctica el proceso de relectura para efectuar las dos operaciones que mencionan Flower y Hayes: la evaluación y la revisión. Este es el mo-

mento en el que los estudiantes-escritores vuelven sobre sus propios textos para ver la adecuación al contenido, a la situación comunicativa, además de realizar las revisiones correspondientes a elementos sintácticos, lexicales, de orden del texto, operaciones que muchas veces dan lugar a nuevos procesos de escritura.

La revisión es la etapa más compleja de todo el proceso. Si escribir presenta grandes dificultades, revisar y corregir resulta igual o más difícil, tanto para los estudiantes (que muchas veces no comprenden qué deben cambiar) como para el docente, ya que “debe penetrar en la lógica y en la estructura interna de la corrección; debe asumir una actitud diferente según sea el género textual del escrito; para cada estudiante debe desarrollar un tipo de corrección adecuada, de modo que favorezca el mejoramiento” (Serafini [1985] 2005: 123).

Pero, además, la escritura en el ámbito educativo presenta otra característica: la de ser en muchos casos el momento de evaluación formal de los estudiantes. Es por ello que resulta vital separar la corrección de la escritura, por un lado, de la evaluación de la escritura, por el otro. En la revisión de los textos debemos trabajar en la enseñanza de la escritura como proceso, distinguiéndolo claramente del momento en que el docente regula sus prácticas de enseñanza de la escritura través de la evaluación (Finocchio 2009).

Para poder incidir en el proceso de revisión junto a los estudiantes quisiéramos considerar dos aspectos: quién corrige y qué se corrige. Con respecto al primero, resulta de gran riqueza para los estudiantes que no sea siempre el docente el primero, ni el único, que corrija los textos. Proponer instancias de primeras co-

⁶ Esta técnica, como su nombre lo indica, consiste en pautar un tiempo fijo, por ejemplo, diez minutos, durante los cuales los escritores escriben sus primeras aproximaciones al tema dado sin detenerse y sin interrupciones.

recciones en parejas o grupos de pares puede ayudar a modificar las producciones de los estudiantes e incorpora la dimensión social que se ancla en una concepción sociocultural del lenguaje (Cassany [1999] 2011). Según este autor, este anclaje nos permite pensar la enseñanza y la escritura sobre dos ejes:

la *zona de desarrollo próximo*, o el conjunto de usos verbales que el aprendiz está en condiciones de poder aprender a realizar autónomamente con la ayuda de un experto, y el *andamiaje lingüístico*, o el comportamiento interactivo que tiene que mantener el interlocutor (hablante, docente, terapeuta) para facilitar el aprendizaje (íd.: 143).

En segundo lugar, determinar qué se corrige, o sea, establecer previamente los objetivos de corrección, ya que cada objetivo dictará la forma de responder al escritor. Poner en discusión en los cursos qué es aquello que debe ser corregido es hacer responsables a los estudiantes del proceso de revisión y de mejora de sus textos. Podemos corregir para mejorar las estructuras formales de la lengua, pero también para cambiar el comportamiento del estudiante al escribir, para que modifique y mejore su escritura y para que reciba información sobre su texto (Cassany 2007).

Estas instancias de revisión en clase, con pares o en grupos, permiten además incluir la oralidad en el proceso. Scinto (1986 citado por Cassany [1999] 2011) defiende que la oralidad es imprescindible para adquirir el código escrito en primera lengua. Nosotros incorporamos esta variable en el aula de lengua extranjera, donde el habla es también una habilidad a desarrollar. Pero al contrario de diferentes actividades que

van de la escritura al habla (escribir diálogos, guiones, escenas) y que dan lugar a interacciones pautadas y poco dinámicas, nuestra propuesta es que el habla en lengua extranjera sirva para encontrar significados en los escritos, es decir que “la oralidad constituy[a] la base comunicativa previa desde la que el aprendiz desarrolla lo escrito” (Cassany [1999] 2011: 145).

Por otro lado, es importante incorporar diferentes formas de revisión para aprovechar las posibilidades de metaaprendizaje que la escritura ofrece, teniendo en cuenta que la especificidad de las técnicas de revisión sea acorde al tipo textual que se está produciendo.

El trabajo con estudiantes adultos ofrece la ventaja de poder realizar prácticas o reflexiones metacognitivas en las cuales la autoevaluación, a la hora de revisar, puede resultar provechosa, ya que los estudiantes pueden “justificar cada decisión tomada en la producción textual” (Navarro / Revel Chion 2013: 46).

Estos tres procesos, la preescritura, la escritura y la revisión, son recursivos y pueden repetirse todas las veces que sean necesarias, ya que, en cada repetición, cada uno de ellos alimentará al otro constituyéndose en una herramienta fundamental para que los estudiantes puedan encontrar sus propias formas de expresión en lengua extranjera. Trabajar junto con los estudiantes en el conocimiento de los subprocesos que están involucrados en la tarea de la escritura permite incidir de manera más consciente sobre cada uno de estos subprocesos, para generar herramientas que contribuyan a llevar adelante de manera más exitosa el complejo proceso que supone escribir, en general, y escribir en lengua extranjera, en particular.

En busca de una práctica posible

Nada más práctico que una buena teoría.

Kurt Lewin

Como dijimos anteriormente, este trabajo busca reflexionar sobre cómo escriben los estudiantes y cómo nosotros, los docentes, incidimos en el proceso global de la escritura. Está anclado en una experiencia que realizamos en el Programa de Lenguas de la Universidad Nacional de San Martín: el portfolio.⁷ El portfolio es una práctica de escritura sistemática e institucionalizada que pretende recuperar la forma de escritura de los escritores competentes (Cassany 2008). Apoyado en trabajos de preescritura, revisión por parte de compañeros y consultas en las distintas etapas del proceso de escritura, el portfolio representa, así, una forma de darle sentido al proceso de escritura en su conjunto en cuanto práctica social.

En el Programa de Lenguas de la UNSAM se dictan cursos de inglés, portugués, italiano, francés, alemán, chino, japonés, ruso y quechua para adultos. El proyecto del portfolio busca rescatar aquellos elementos que atraviesan la escritura en todas las lenguas, concibiendo desde el programa la didáctica de las lenguas extranjeras como una sola, pero respetando las especificidades de cada una de ellas.

El trabajo es similar al de un taller de escritura: los estudiantes reciben una consigna en la

que se tienen en cuenta los tres momentos planteados por Flower y Hayes.

En un primer momento, se proponen actividades de preescritura, en las que se persigue principalmente el objetivo de establecer una conexión con el tema (contenidos) a tratar y con el formato. En este momento es de fundamental importancia que los estudiantes puedan establecer una conexión con su reservorio de experiencias para rescatar aquellas que sean relevantes en relación con la tarea a realizar y para que puedan ejercitar la escritura efímera con el fin de destrabar sus propios procesos y entender mejor el problema a resolver (Elbow 1985). Estas actividades de preescritura son variadas, se pueden realizar en clase o no, y pueden asumir diferentes formatos (cuestionarios, tablas, listas, etc.). El objetivo de estas actividades es lograr tener una idea más clara tanto del contenido a desarrollar en el escrito como de la forma que ese escrito debe tener para poder generar en sus lectores significados acordes a los que el escritor pretende (Rosenblatt 1988).

En el segundo momento, los estudiantes producen un texto inicial que es una primera aproximación al tema a desarrollar. En esta etapa definen los contenidos a tratar y la forma necesaria para que sus objetivos sean percibidos por los potenciales lectores (los otros estudiantes y el docente).

La revisión, entonces, constituye el tercer momento del proceso. En esta instancia, que se lleva a cabo en tantas etapas como escritos haya, entra en juego la dimensión social de la escritura. La primera revisión la pueden hacer los propios compañeros, con técnicas variadas de respuesta sobre los textos.

Según el momento de la escritura del que

7 Queremos aclarar que la denominación portfolio no tiene relación con el sentido habitual de recuperar los contenidos de aprendizaje de los estudiantes recopilados por ellos mismos.

se trate (primer borrador o borradores subsiguientes), se pueden utilizar diferentes técnicas. Detallaremos algunas a modo de ejemplo:

- En parejas o grupos, se realiza la lectura del texto que uno de los estudiantes produjo. Los compañeros le dicen al escritor de qué se trata, cuál es el mensaje que recibieron, sensaciones que les produjo. Esta actividad es muy pertinente y de gran ayuda para revisar un primer borrador, ya que este tipo de devolución facilita el trabajo de enfocar la escritura hacia aquello que se quiere decir.
- Trabaja todo el grupo. Se pegan los escritos de todos los estudiantes en las paredes del aula y se le da a cada uno papel adhesivo (tipo *post it*) con la indicación de que rescaten del texto una palabra o frase que les llame la atención, o que escriban una pregunta para el autor. Este tipo de actividad funciona muy bien para revisar un segundo borrador, cuando el tema ya está bastante definido y los autores necesitan saber cómo seguir.
- Con los estudiantes divididos en grupos de tres o cuatro se hace una lectura en voz alta del texto propio. Elbow y Belanoff (1989) recomiendan que el texto sea leído dos veces para que los que escuchan puedan prestarles toda la atención posible a los detalles. En una primera ronda, cada autor lee su texto sin recibir comentarios, solo para que los otros miembros del grupo sepan de qué se trata. Al terminar la ronda, cada uno vuelve a leer su texto y esta vez los demás toman nota de

los detalles que quieran comentar. Este tipo de actividad tiene otro beneficio y es que le da a la lectura en voz alta un sentido que no suele estar presente en otras instancias en que se realiza en el aula de lengua extranjera.

- Para diferentes etapas de revisión, los mismos autores pueden pedir mencionar cuál es el aspecto que quieren revisar y los compañeros o el o la docente apuntarán su devolución para ayudar al escritor en ese aspecto en particular.

Estas técnicas, como se ve, pueden ser de distinto tipo: una escucha atenta, un rescate de una frase significativa, la explicación de lo que se entiende como idea más importante, el pegado de carteles con posibles títulos, comentarios o respuestas, etc. En todas estas actividades los estudiantes experimentan los dos roles que mencionamos anteriormente: el de escritor y el de lector.

Habiendo recibido una primera devolución sobre sus textos, los estudiantes encaran la reescritura, en la que incorporan los comentarios que recibieron de sus compañeros o de su docente, y sus propias impresiones como lectores de sus textos. Es importante notar que el o la docente no es el único que ha intervenido en la revisión del material y que en esta etapa empieza a jugar el propio texto como entorno de la tarea que condiciona lo que se escribirá.

A partir de la reescritura, el proceso recursivo de escribir y revisar lleva a producir versiones de complejidad creciente. La intervención docente en los momentos de revisión se propone indicar maneras no solo de mejorar la forma de los escritos, sino también de lograr textos

más extensos o completos. Es decir, las versiones subsiguientes no son solo una reescritura con la gramática correcta, sino pasos hacia textos más completos y complejos desde el punto de vista del contenido.

Lo que define el portafolio como una práctica particular no es solo el proceso que se realiza, en el cual, como describimos anteriormente, trabajamos corrigiendo los borradores en todas sus instancias: también evaluamos la entrega final que el estudiante produce. En algunos casos son los mismos estudiantes quienes eligen cuál de sus textos entregar para la evaluación final, ya que puede suceder que, con sucesivas revisiones, los textos pierdan algo de su frescura original y algunos estudiantes elijan una versión intermedia. De esta manera también, y como mencionamos anteriormente, separamos el momento de revisión del momento de la evaluación, haciendo partícipes en las dos instancias a los estudiantes. La nota numérica de este trabajo, que corresponde a la nota de escrito del curso, surge de un promedio de las notas que el docente da al proceso y al producto final. La fuerza del portafolio, tal como lo entendemos en la UNSAM, proviene del hecho de que es una práctica institucionalizada y no el producto de un docente iluminado en el aula. Es decir, todas las lenguas, en todos los niveles, trabajan con al menos dos consignas de este tipo y su diseño general se realiza desde la coordinación entre lenguas.

A modo de cierre

Tal como explicamos en nuestra búsqueda teórica y describimos en nuestra experiencia práctica, el proceso que implica la escritura es muy

complejo: complejo para los estudiantes que deben transitarlo y para nosotros, en nuestro rol de docentes, a la hora de acompañarlos. Nosotros, como docentes, tenemos que estar dispuestos a asumir el desafío que implica esta complejidad.⁸

Parte de esta complejidad es concebir la enseñanza de la escritura como proceso y no como producto, y fundamentalmente poder transformar la corrección en una instancia más de aprendizaje, para que los estudiantes puedan apropiarse de la escritura como el lugar desde el cual poder enunciar la palabra propia. Con este cambio en la forma de corrección, podemos afirmar que estaremos formando en nuestras aulas escritores competentes y autónomos en lengua extranjera.

Referencias

Arnoux, Elvira Narvaja de et al. (2009): *Pasajes escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Biblos.

Bajtín, Mijaíl (2008): *Estética de la creación verbal*. Traducción de Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Siglo XXI.

Blau, Sheridan (1987): "Contexts for Competence in Composition". En: *The Quarterly*, [9], pp. 4-7, 27.

8 Si bien no es el objeto de este artículo, quisiéramos destacar, además, que este tipo de trabajo con escritura relacionado con la adquisición de niveles más altos en cuanto a metaconciencia y metalenguaje también tiene un impacto positivo en los docentes que conducen y acompañan la actividad, sobre todo si asumen el desafío de verse ellos mismos como escritores y de compartir algunos de los momentos de escritura en el aula con sus estudiantes.

- Bourdieu, Pierre (2000): *Cosas dichas*. Traducción de Margarita Mizraji. Barcelona: Gedisa.
- Cassany, Daniel (2007): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graò.
- Cassany, Daniel (2008): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, Daniel ([1999] 2011): *Construir la escritura*. Madrid: Paidós.
- Elbow, Peter (1985): "The Shifting Relationships between Speech and Writing". En: *College Composition and Communication*, [36], pp. 283-303.
- Elbow, Peter & Pat Belanoff (1989): *Sharing and responding*. New York: Random House.
- Elbow, Peter (2012): *Vernacular Eloquence*. New York: Oxford University Press.
- Finocchio, Ana María (2009): *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós
- Flower, Linda y John R. Hayes (1981): "A Cognitive Process Theory of Writing". En: *College Composition and Communication*, [32], pp. 365-387.
- Marín, Marta ([1999] 2009): *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Murray, Donald (1990): "Write before Writing" En: Newkirk, Thomas (comp.): *To Compose. Teaching Writing in High School and College*. Portsmouth: Heinemann.
- Navarro, Federico y Andrea Revel Chion (2013): *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosenblatt, Louise (1988): "Writing and Reading: the Transactional Theory". En: Mason, Jana (comp.): *Reading and Writing Connections*. Newton, Allyn and Bacon.
- Serafini, María Teresa ([1985] 2005): *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Paidós.

Paula Giménez es profesora de italiano y licenciada en Educación (UNSAM). Obtuvo su título de magíster en didáctica de la lengua y cultura italiana a extranjeros en la Universidad Ca'Foscari, Venecia, Italia. Actualmente es coordinadora del Departamento de italiano en el Programa de Lenguas de la UNSAM y profesora de italiano en el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Entre sus áreas de interés e investigación se encuentran los procesos de escritura en segunda lengua, la didáctica de las lenguas extranjeras y las políticas lingüísticas en relación a las lenguas extranjeras.

Marcela Moguilevsky es profesora de inglés y licenciada en lengua inglesa (UNSAM). Obtuvo su título de magíster en enseñanza de inglés en Teachers College, Columbia University. Actualmente es docente de inglés en el Centro Universitario de San Martín (CUSAM) y es docente investigadora de la Universidad Nacional de Hurlingham. Se desempeña además como docente de Historia en inglés en el nivel secundario. Entre sus áreas de interés e investigación se encuentran los procesos de escritura en primera y segunda lengua, la enseñanza a través de contenidos, las vinculaciones entre el arte y la didáctica de lenguas y ciencias sociales, y las cuestiones ligadas a la inclusión y democratización de la enseñanza en el nivel superior.

Proyectos de lectura y de escritura como metodología de trabajo con textos literarios

Una experiencia desde el Profesorado en Inglés

Cecilia Lasa

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González"

cecilialasa@filo.uba.ar

La formación de grado en los Profesorados en Lenguas Extranjeras de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires apunta, según la normativa vigente desde las últimas décadas,¹

a que la enseñanza de idiomas no se desarrolle netamente en carriles instrumentales, sino que explore la dimensión formativa y reflexiva que supone el estudio de lenguas y culturas otras. En esta línea se inscribe la materia Literatura Inglesa II del Profesorado en Inglés del Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González", cuyo contenido es "la literatura británica

1 Hacemos alusión al antecedente sentado desde el año 2001 por el *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras* para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, al *Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario de Lenguas Extranjeras* (INFD, 2010 y al *Marco de Referencia de la Educación Secundaria*

Orientada, Bachiller en Lenguas (Resolución CFE 142/2011).

de los siglos XVII, XVIII y XIX”, de acuerdo con los planes curriculares institucionales.² Para su abordaje, el equipo de trabajo, conformado por la docente a cargo de la asignatura y cinco adscriptas³, intenta pensar propuestas que, lejos de presentar la literatura como vehículo de aspectos gramaticales y de la transmisión de valores preestablecidos (Carranza 2014), tratan de explorar las dimensiones artísticas y críticas de los textos literarios.

A la luz de estas motivaciones, el propósito de Literatura Inglesa II es formar a futuros/as docentes en lengua extranjera inglés como lectores/as y escritores/as críticos que puedan constituirse como mediadores/as de lecturas de sus propios/as estudiantes. Mediar lecturas consiste, en palabras de Graciela Montes, en

[d]ar ocasión para que la lectura tenga lugar. Garantizar un espacio y un tiempo, textos, mediaciones, condiciones, desafíos y compañía

2 Nos referimos al *Plan Curricular Institucional para el Profesorado en Inglés*, Res. 2014 4023 MEGC, (2014: 96) y al *Plan Curricular Institucional para el Profesorado de Educación Superior en Inglés*, Res. 2014 4284 MEGC, (2014: 99) elaborados por el Departamento de Inglés del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”.

3 Las adscriptas Florencia Carrió, Sabrina Faroppa, Agustina Fieiras, Camila Lifschitz y Melina Rondinone son graduadas del ISP “Dr. Joaquín V. González”. Se desempeñan como Profesoras en Inglés en educación primaria, secundaria y superior. Cuentan con publicaciones y ha participado en diversas jornadas académicas. Son autoras de *Literatura y Formación Docente. Proyectos de lectura y de escritura en el Profesorado en Inglés*.

para que el lector se instale en su posición de lector, que [...] no es mansa, obediente y automática, sino personal, audaz, expectante..., y haga su lectura (Montes 2006: 8).

De este propósito general se desprenden objetivos específicos según los cuales los/las docentes en formación podrán: identificar procedimientos formales constitutivos de los textos literarios y categorías relevantes para su análisis literario; explicar cómo tales aspectos contribuyen al desarrollo de las temáticas y problemáticas de cada obra; conceptualizar qué figuras de lector/a y escritor/a propugna cada pieza; relacionar dichas conceptualizaciones con las disquisiciones teóricas en torno al estatuto de la literatura según cada momento histórico; vincular sus conceptualizaciones y las discusiones teóricas de la época con rasgos culturales, sociales, económicos, políticos, sexuales y genéricos de los períodos estudiados.

En línea con tales objetivos, adoptamos una metodología que resulte afín y específica, que en nuestro caso toma la forma de proyectos (Frigerio / Poggi 1996) de lectura y de escritura. Seguimos a Mara Glozman (2017) cuando decidimos adoptar el trabajo con proyectos. Esta propuesta integra de modo orgánico temas y problemas a abordar, marcos teóricos vinculados a los textos que componen el corpus, objetivos, posibles hipótesis de lectura, aspectos metodológicos y tareas a realizar. El diseño de proyectos nos sustrae de una concepción de enseñanza y de aprendizaje exitista. Proyectar hace posible evaluar cuáles son las dimensiones de los problemas a abordar, qué objetivos nos proponemos al hacerlo, por medio de qué actividades intentaremos desarrollarlos y cuál es el estatuto de las personas involucradas. Dado que

es nuestro deseo mediar entre textos y futuros/as docentes, los proyectos constituyen una herramienta teórica y metodológica que nos permiten crear las condiciones para que profesores/as en formación puedan apropiarse de saberes relativos al análisis literario para mediar las lecturas de sus propios/as aprendices.

Nuestros proyectos

La experiencia que narraremos a continuación se desarrolla a lo largo del año 2017. Del corpus empleado, en esta ocasión nos remitiremos solo a escritos en prosa: “El cuentista”, *Drácula*, *Alicia en el país de las maravillas*, *Frankenstein*, *Robinson Crusoe* y *Oroonoko*. Abordamos estos textos en ese orden, que avanza en dirección opuesta a la cronología de su publicación. El proyecto mayor que se plantea a los/las estudiantes al comienzo del ciclo lectivo es la elaboración de un mapa literario que reúna los contenidos estudiados, relevantes para su construcción como mediadores/as de lectura. Este proyecto anual se nutre de siete proyectos de lectura y de escritura.

El proyecto inaugural –cuyo nombre “Lecturas y escrituras ‘horriblemente buenas’” se basa en un oxímoron del texto estudiado– es de carácter introductorio, en torno al relato enmarcado “El cuentista”, de Saki. La dinámica de lectura es en grupos a los que llamamos “vagones”, ya que el cuento se desarrolla en un tren. Hay un vagón por cada narrador que presenta el texto y cada uno de ellos se analiza a la luz de consignas que involucran material teórico. Estas lecturas derivan en la escritura de ensayos académicos por proceso sobre otros cuentos del autor, que se comparten con la comunidad

educativa en un ciclo de charlas en la Biblioteca de nuestra institución. La escritura procesual cuestiona “la idea de que aprender a producir [...] lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior” (Carlino 2005: 14) y opugna la consideración de que se trata “de una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre” (Ibid.). Por eso, ofrecemos consignas de escritura y de reescritura que operan sobre diversos borradores hasta lograr una versión satisfactoria para exponer frente a estudiantes y docentes.

La segunda propuesta es “Lecturas y escrituras vampíricas”. Se apoya en un personaje que atraviesa un proceso de vampirización inconcluso en la novela de Bram Stoker: *Mina Harker*, una maestra que evalúa con perspicacia el conflicto que presenta la novela, desencadenado por el conde que le da nombre y en cuya caza participa activamente. En virtud de la caracterización de Mina, el proyecto se orienta en dos direcciones: la escritura de una ponencia, ya que el género se sustenta en los esfuerzos analíticos de quien escribe, y el diseño de un taller literario, que requiere que los/las estudiantes se desempeñen como mediadores/as de lecturas en el escenario de la escuela media pública de gestión estatal. Cada ponencia se presenta luego en las “Primeras Jornadas de Literatura en Institutos de Formación Docente”. El taller, por su parte, permite a los/las futuros/as docentes desarrollar secuencias didácticas en torno a diversas problemáticas: el estatuto de lo gótico y lo sobrenatural, la presencia de lo ominoso, cuestiones de género y de clase.

El proyecto “Aventuras en la modalidad semiótica” se presta a la escritura multimedial para abordar la novela de Lewis Carroll. Aquí

los/las estudiantes hacen uso de una plataforma educativa virtual –*Fakebook*– que imita la dinámica de la red social creada por Mark Zuckerberg. Recuperan así las múltiples interacciones que alimentan la experiencia de la pequeña protagonista en el país de las maravillas e intervienen el texto por medio de pequeñas instancias de escritura de creación propia, evaluada luego por pares, mediante el uso de videos, GIFs, imágenes, *memes*, entre otros.

“Cartografías monstruosas” consiste en el diseño y la escritura de un mapa: en función de los espacios donde se desarrolla *Frankenstein*, los/las estudiantes, organizados/as en grupos, dejan asentadas sus reflexiones en torno a los sucesos narrados por la novela en un mapa compartido en línea. Con la información de estas cartografías, diseñamos una actividad que emula al juego “la búsqueda del tesoro” y a las persecuciones en las que se embarcan los personajes de la novela de Mary Shelley: cada equipo debe seguir los movimientos de otro en función de pistas que previamente dejamos en diferentes espacios de la institución para luego compartir sus conclusiones sobre las lecturas y escrituras que han realizado sus pares.

“Intervenciones en prosa” se divide en dos subproyectos. “Economía de la escritura” aborda la novela de Daniel Defoe y propone a los/las estudiantes la redacción de un diario similar al que lleva el protagonista. En él deben registrar su propia experiencia de lectura atendiendo a una limitación: solo tienen una hoja para hacerlo, por lo que, al igual que el personaje principal, deben economizar su escritura. Este papel es de color beige y tiene textura rugosa y sus bordes quemados, lo cual imita los materiales de los que el protagonista dispone. Por otra

parte, “Escribir desde los márgenes” es el proyecto que aborda la novela de Aphra Behn. Los/las estudiantes reciben una hoja ya escrita en la que darán cuenta de su experiencia de lectura con una única condición: deben escribir sobre el lado escrito de la hoja, no sobre su reverso, que se encuentra en blanco. De este modo, se familiarizan con las condiciones y condicionamientos que regulan la escritura en prosa por parte de hombres y mujeres.

Conclusiones

Cada proyecto se nutre de diversas actividades realizadas en clase, de carácter reflexivo y lúdico, que permiten a los/las estudiantes desarrollar las variadas actividades de lectura y de escritura. Estas tareas, como las propuestas mayores en las que se inscriben, intentan no enajenarse de los rasgos temáticos y formales propios de cada texto. En este sentido, no ofrecen recetas, sino una metodología para la didáctica de la literatura en línea con una metodología de análisis literario. Una encuesta [E] realizada al finalizar el ciclo lectivo 2017 ofrece insumos para evaluar los proyectos presentados. Algunas respuestas a los cuestionarios sugieren la necesidad de contar con mayor tiempo para realizarlos, pero rescatan los siguientes aspectos:

“...las actividades [...] me brindaron herramientas para poder analizar por mi cuenta las obras y las implicancias del trabajo áulico con la literatura, [...] plantear nuevos interrogantes y realizar un trabajo de análisis mucho más autónomo. [...] [M]is compañeras y yo pudimos desarrollar el taller y los ensayos sobre Saki y Drácula, algo que seguramente no hubiera po-

dido hacer sin haber desarrollado previamente las otras actividades” [E18 sobre las dos primeras propuestas].

“...las actividades me parecieron contextualizadas ya que me permitieron conectarme con los personajes y con el tema abordado para poder hacer análisis de teoría y textos literarios” [E10 sobre el tercer proyecto].

“Lo que más me gustó fue [el] cuarto proyecto, más que nada porque todo lo que habíamos trabajado individualmente fue puesto en común” [E9].

“Me sorprendió que para cada temática las actividades representa[n] no solo en contenido, sino también en formato y presentación a los textos leídos” [E3 sobre la última propuesta].

Los proyectos de lectura y de escritura constituyen una forma específica de intervenir tanto en la trama de los textos como en la trama de las clases y de enlazar estas dos instancias como metodología de trabajo con la literatura en el ámbito de la formación docente. Las propuestas no resultan valiosas por su mera presencia acumulativa ni por la ejecución de las actividades para el cumplimiento tecnocrático de objetivos. Creemos que su valor radica en su dimensión relacional, en aquello a lo que habilitan a los/las estudiantes: alfabetizarse como docentes en formación que pueden leer literatura y escribir sobre ella de modo crítico, condición para su emergencia como mediadores/as de lectura en el vínculo que establezcan con sus propios/as

estudiantes. Es por eso que la metodología para la lectura de textos literarios y la escritura sobre ellos puede transferirse a las diferentes áreas y disciplinas que estudien las diferentes lenguas de las literaturas.

Referencias

Carlino, Paula (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carranza, Marcela (2006): “La literatura al servicio de valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura”. En: *Imaginaria*, N° 181, 2006. En: <www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm> [Último acceso: 22-12-2017]

Frigerio, Graciela / Margarita Poggi (1996): *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires: Santillana.

Glozman, Mara (2017): “Módulo Seminario Final Integrador. Clase 1. ¿En qué consiste el Seminario Final Integrador?”. En: *Especialización Docente de Nivel Superior en Enseñanza de Escritura y Literatura en la Escuela Secundaria* [en línea]. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. En: <nuestraescuela.educacion.gov.ar> [Último acceso: 22-12-2017]

Montes, Graciela (2006): *La gran ocasión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Cecilia Lasa es Profesora en Inglés por el IESLV “Juan Ramón Fernández” y Profesora y Licenciada en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). En esa casa de estudios ha realizado la Maestría en Literaturas en Lenguas Extranjeras y en Literaturas Comparadas y lleva adelante su doctorado con una beca del CONICET. Es Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Especialista Docente Superior en Escritura y Literatura en la Escuela Secundaria por el Ministerio de Educación de la Nación. Se desempeña como docente de Literatura Inglesa en la carrera de Letras (FFyL, UBA) y del Profesorado en Inglés del ISP “Dr. Joaquín V. González”. En dichas instituciones integra y dirige proyectos de investigación. Es autora de *Academic Writing. Perspectivas desde el Profesorado en Inglés para la escritura en el nivel de estudios superior* y de *Literatura y Formación Docente. Proyectos de lectura y de escritura en el Profesorado en Inglés*, este último escrito junto con adscriptas. Cuenta con publicaciones en revistas académicas nacionales e internacionales y ha participado en numerosas jornadas.

Nuevos enfoques sobre la enseñanza del género en la escuela

Un abordaje desde la enseñanza de la gramática y la integración curricular de la ESI

María Cecilia Romero

Universidad de Buenos Aires

romeromace@gmail.com

1. Introducción

La Ley de Educación Sexual Integral (26.550) fue sancionada el 4 de octubre del 2006 y, entre algunas de las acciones vinculadas con su implementación en los ámbitos educativos, nació un documento titulado *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral* (2008). En pos de aportar experiencias sobre la inserción de estos lineamientos en la escuela, surge este trabajo, que pretende explorar formas de articular la enseñanza del géne-

ro gramatical con la Educación Sexual Integral (ESI).

2. Marco teórico

La experiencia se enmarca en los principios teóricos del Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) (Lakoff 1987 y Langacker 2000, entre otros), que considera que el signo está motivado por la función comunicativa. La función comunicativa del lenguaje es el principio estructurador de la

gramática de una lengua. La sintaxis está, por un lado, motivada por la intención comunicativa y, por el otro, responde al contenido semántico de lo que se quiere decir. En consecuencia, la elección de determinada forma sintáctica depende de lo que el hablante quiere decir en un contexto determinado y es siempre significativa.

Sobre el carácter motivado del género

En relación con el carácter motivado de la categoría de género, Langacker (1991) advierte que en ciertos sustantivos el género está manifiestamente motivado por lo designado, pero que en la mayoría de los casos la motivación se ha perdido y el género de muchos sustantivos es para los hablantes inmotivado o arbitrario. Por ejemplo, en un sustantivo como *silla*, que no presenta variación alomórfica de género, el género femenino se asigna sin ningún tipo de motivación. En contraposición a este ejemplo, se puede mencionar el sustantivo *presidenta*, utilizado en forma recurrente en distintos medios gráficos. Este sustantivo presenta un morfema de género femenino que el hablante utiliza de forma motivada. Hay una intención comunicativa distintiva que lleva al hablante a querer destacar un morfema de género femenino en dicho sustantivo. Desde el ECP se entiende que el sustantivo es el esquema de clase de palabra que gramaticaliza la conceptualización de los objetos y, como la diferencia de sexo queda asociada a objetos/seres y no a propiedades o interacciones, acepta que será el sustantivo el que oriente el género en una construcción.

En el presente trabajo, se postula que el género es una conceptualización construida por una comunidad de hablantes determinada y

que, a la vez, se materializa en la lengua, principalmente, a partir de su representación alomórfica. La categoría morfológica de género entra en conexiones sintácticas dentro de una construcción. El Nominal¹ es la primera construcción que sirve como referencia para analizar cómo se construye el género en cada discurso en particular.

3. Hipótesis

La hipótesis general que se pretende corroborar en la descripción de esta experiencia es que la enseñanza del género a partir de una concepción de la gramática y del género como categoría gramatical bajo los principios del ECP posibilita un trabajo de reflexión auténtico –y no creado artificialmente– sobre la lengua por parte de los estudiantes y, además, permite articular los lineamientos de la ESI con un contenido curricular de enseñanza.

4. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es analizar una clase que articula contenidos de la ESI con los de una disciplina como la gramática a través de los enunciados de los alumnos y los profesores.

1 Langacker (2000) postula que el *sustantivo* designa una COSA, recorta un objeto contra un fondo. El sustantivo prototípico es un objeto físico y discreto en cuanto tiene límites espaciales concretos. Los *sustantivos* funcionan como núcleos de *nominales*. Mientras el sustantivo designa un tipo de *cosa* (*mesa*), el *nominal* designa una instancia del tipo (*esta mesa de madera*).

5. Metodología

En esta oportunidad, y en el marco de un análisis de tipo etnográfico (Rockwell 1995), las voces de docentes y alumnos fueron retomadas como discursos en los que circula y se construye el conocimiento. Para ello se realizó una grabación de voz durante la clase y posteriormente un registro escrito de los intercambios producidos con los alumnos.

La experiencia consistió en una actividad que se presentó en dos partes. En la primera parte, los alumnos vieron un acertijo² en formato video; luego hubo un momento de intercambio y de reflexión entre los alumnos y la docente sobre ese video. Luego, la docente capitalizó ese intercambio para revisar saberes enseñados en clases anteriores.

En la experiencia la categoría morfológica de género fue presentada a los estudiantes en forma graduada. Esto significa que se encuentran casos muy transparentes, los que reflejan el género a través de los morfemas de género, tal es el ejemplo de *gato* –en el que el morfema /o/ significa género masculino–; y casos que dependen del contexto discursivo, como por ejemplo *repcionista*. En esta palabra no hay representación alomórfica del género; el término depende del artículo y/o adjetivo que lo acompaña para su significación genérica.

2 El acertijo se divulgó en la web a través de la BBC. Formó parte de una investigación de la Universidad de Boston (EE.UU.), que usó esta adivinanza para llevar a cabo un estudio sociológico, aplicado a estudiantes de Psicología de dicha universidad.

6. Análisis de clases

Se abordaron y seleccionaron alguno de los intercambios entre los alumnos y la docente a partir del orden cronológico en que se construyó la clase y bajo los siguientes parámetros:

1. El tipo de consigna dado por la docente y su recepción por parte de los alumnos.
2. Las concepciones de *lengua*, *gramática* y *género* que subyacen a los intercambios entre docente y alumno/s.

6.1. Descripción del primer parámetro

A continuación se transcribe la actividad propuesta por la docente:

Te propongo que leas y escuches el siguiente acertijo

https://m.youtube.com/watch?v=Uk_VXjkCBa8

Un padre y un hijo viajan en coche. Tienen un accidente grave, el padre muere y al hijo se lo llevan al hospital porque necesita una compleja operación de emergencia. Llamen a una eminencia médica, pero cuando llega y ve al paciente, dice: “No puedo operarlo, es mi hijo”. ¿Cómo se explica esto?

La consigna de lectura y posterior resolución del acertijo implica una práctica de lectura que apela a la búsqueda de una respuesta. Se intenta arriesgar un sentido, formular una suposición, sobre la base de una serie de saberes –previos y nuevos– de un sujeto. Devuelve la discusión sobre el lenguaje y sus usos a los saberes que tienen los alumnos sobre el tema en cuestión, y los orienta prospectivamente a una búsqueda que ya no concierne solo a encontrar

“una respuesta”, sino a indagar qué entienden ellos a partir de sus presupuestos.

La consigna se torna una estrategia de partida que marca el sentido que se pretende para esa clase. Al respecto, Riestra (2003: 323) comprende la consigna no solo como la actividad que un docente fija para que sus alumnos realicen, sino como propuesta que incluye una serie de dispositivos discursivos establecidos por el docente para que los alumnos realicen la actividad.

En síntesis, el acertijo como consigna de lectura lúdica que se propone en esta experiencia no solo tenía que propiciar un espacio de reflexión metalingüística, sino que también se esperaba que generara un momento de articulación de saberes previos y nuevos.

6.2. Descripción del segundo parámetro

Luego de escuchar el acertijo, se establece la siguiente conversación:

Profesora: Acá no costó tanto, pero si se lo muestran a otras personas, ¿les parece que lo van a resolver rápido?

Alumno C: No creo, para mí que a las personas mayores les va a costar más porque tienen otros pensamientos.

Profesora: ¿En qué sentido?

Alumno C: Por ejemplo, el tema de que puede ser una pareja gay o que piensen que hay trabajos para hombres y para mujeres.

Alumna T: Puede que entiendan “eminencia médica” como “doctor”.

La profesora abre el juego a la puesta en común y a un planteo desde lo metalingüístico.

De esta manera sumerge a los alumnos en la reflexión sobre el uso y las formas. Esta estrategia de la docente es, en definitiva, una forma de posicionarse frente a la descripción y explicación de los fenómenos lingüísticos avalada por la teoría y puesta en acción en el aula.

El comentario del alumno “a las personas mayores les va a costar más porque tienen otros pensamientos” contempla, además, la noción de signo lingüístico subyacente o, para decirlo en los términos propuestos por el ECP, un signo lingüístico motivado por la semántica y la pragmática. En su comentario, el alumno sostiene en términos de saberes previos una hipótesis: la expresión lingüística *eminencia médica* formulada en el acertijo puede ser entendida de forma diferente si los lectores son personas mayores en la medida que estas personas se encuentran ligadas a concepciones de una sociedad y una cultura propias de una época.

En otro fragmento se visualiza cómo los alumnos analizan el nominal clave para la resolución del acertijo a partir de los saberes trabajados en las clases anteriores:

Profesora: Volvamos a algunas partes del texto. ¿Con qué frase del texto juega este acertijo para que se produzca esta confusión? [...]

Varios alumnos a la vez: Una eminencia médica.

Profesora: ¿Qué clase de construcción es?

Alumna C: Un nominal, una construcción sustantiva.

Profesora: Bien, ¿cuál es el primer núcleo de la construcción?

Alumna Z: Eminencia [...]

Profesora: ¿Qué sucede con este primer núcleo?

Alumna H: No sabemos si es hombre o mujer.

La profesora orienta a los estudiantes para que realicen este tipo de análisis partiendo de la siguiente premisa: *la frase produce confusión*. Además, orienta a los alumnos para que vean que frente a la construcción *una eminencia médica*, el primer núcleo (*eminencia*) no posee la información sobre la categoría morfológica de género y esto es lo que genera confusión o al menos la ambigüedad que debería disolverse en las subsiguientes oraciones del acertijo.

Conclusiones

Los fragmentos destacados nos invitan a pensar en las formas en que tradicionalmente se ha pensado en las prácticas de enseñanza de la lengua y más puntualmente de la gramática.

En este caso en particular, la concepción de signo lingüístico motivado propia de la semántica y la pragmática permitió el análisis y la lectura del acertijo, como punto de partida para el juego dialéctico en torno a la apropiación de

saberes sobre el género como categoría gramatical en el discurso.

Referencias

Lakoff, George (1987): *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University Press.

Langacker, Ronald (1991): *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Applications*, vol 2. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, Ronald (2000): *Grammar and conceptualization*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2008): *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Ley Nacional N° 26.150/06.

Riestra, Dora (2008): *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Rockwell, Elsie (1995): "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas". En: Rockwell, Elsie (comp.): *La escuela cotidiana*. México: FCE, pp. 198-222.

María Cecilia Romero es Profesora y Licenciada en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es doctoranda por la misma universidad. Su tesis en elaboración se titula: "La enseñanza de la Gramática y las prácticas de escritura: el problema de la falta de concordancia en textos de estudiantes secundarios", bajo la dirección de la Dra. Claudia Borzi y la codirección de la Dra. Dora Riestra.

Incluir o pr(o/e)scribir: políticas de publicación en torno al lenguaje inclusivo

Gabriela Villalba

IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"

gab.villalba@gmail.com

—¿Cómo es eso del chiques...?

—¿Qué...?

—¿Cómo es? ¿Cuándo se usa?

—Cuando hay una nena y un nene.

—¿Por qué?

—Y... porque si decís chicos parece que hay dos chicos y si decís chicas parece que hay dos chicas.

—‘Tá bien. ¿Y cuándo es chiques?

—Cuando hay un chico y una chica.

—¿Y eso es muy difícil de entender?

—[cara de situación, hombros levantados...]

... Para vos, sí. Para nosotros, no.

Dos chicos explicando el lenguaje inclusivo a un adulto joven
mientras caminan por la vereda. Video casero
viralizado en las redes (septiembre de 2018).

En octubre pasado, hace menos de un año, terminaba de preparar mi artículo para el número 13 de esta revista, un número dedicado a la traducción en Argentina. Me interesaba especialmente publicar ese artículo aquí y en ese número porque mi investigación es producto directo de varios factores concomitantes, relacionados con la institución que la edita: la formación que recibí en el Lenguas –en especial, la manera en que observamos la traducción–, la que imparto allí como docente del sistema educativo de gestión estatal (hoy puesto en jaque por los propios gobiernos nacional y municipal), y el esfuerzo sostenido por mantener su magro Programa de Investigación, que financia una parte de mi trabajo. Empezaba en ese momento a manifestarse muy claramente en el ámbito público el uso del lenguaje inclusivo, pero no se había masificado lo suficiente como para despertar a las Furias del discurso social.

Fruto de largas décadas de investigación, teorización y militancia, primero de los feminismos y luego de los diversos movimientos por la diversidad sexual, sin olvidarnos de las ciencias sociales y humanidades –que entre todos desenmascararon lo que de performativo y opresor tiene el lenguaje–, el movimiento inclusivo comenzó en aquellos meses un proceso de visibilización que todavía no se ha estudiado en profundidad, pero que tiene algunas características de un cambio lingüístico en acción, aunque algunxs reconocidxs lingüistas se empeñen en correr el foco y decir que el cambio en la lengua no se impone desde las elites, sino que va *de abajo hacia arriba*. Lo primero que podemos reprochar a nuestrxs colegas es la falta de honestidad, porque si hay algo que hacen las elites, las autoridades lingüísticas y los estados,

como ellxs mismxs han demostrado, es tratar de imponer –en ocasiones con muy buenos resultados y gracias a instrumentos glotopolíticos finamente ajustados– su forma de hablar o, al menos, de convertirla en variedad “legítima”. Lo segundo es la falta de observación del fenómeno lingüístico que están caracterizando, que, por no aceptar la distancia etaria y de clase, y el privilegio de género del que gozan (muchos de ellxs son varones –y algunas, mujeres– cis) y que los separa de lxs individuixs (“de abajo”) que utilizan el lenguaje de esta manera, incurren en los vicios metodológicos que ellxs mismxs nos enseñaron a no reproducir cuando nos formaron o cuando leímos sus producciones científicas. Digo falta de observación porque apenas unx se quita los anteojos de la miopía, empieza a ver a lxs amigxs y conocidxs que chatean con x o e, a las instituciones que desde hace unos diez años produjeron protocolos de lenguaje inclusivo (aquellos que en 2012 suscitaron el escándalo de lxs académicxs representadxs por Ignacio Bosque), a lxs niñxs y adolescentes que conversan con e, las publicaciones en la prensa alternativa, la enorme cantidad de textos espontáneos posteados en redes sociales, las producciones académicas o legistas que ya no piden permiso para incluir al escribir (por ejemplo, juezas que escriben sus sentencias con lenguaje inclusivo) y la lista sigue. Realmente hay que ser valiente para decir que no hay una (aunque sea parcial y sectorizada) innovación lingüística en marcha.

La enorme vertiginosidad del fenómeno hizo que entre aquel octubre y este octubre pasáramos de que esta revista (dando la espalda a la avanzada del fenómeno) no aceptara la publicación de un artículo mío escrito con x a que me invitara a escribir otro que relatara lo

sucedido e iniciar un debate, cosa que saludo y agradezco. Mes a mes, semana a semana, escandidos por intensísimos hechos político-culturales (debate por el aborto legal, seguro y gratuito, movilizaciones del movimiento #niunamenos, debate por la separación de la Iglesia del Estado, defensa de la Educación Sexual Integral, etc.), nuevos textos e innovaciones se suceden, nuevos agentes comienzan a apropiarse de la nueva discursividad. Imposible decir nada aquí que no resulte obsoleto en pocos meses. Me pregunto, entonces, por la necesidad de este artículo. Los dos puntos comunes a estos dos octubres (mes de los Encuentros Nacionales de Mujeres) que siguen atrapando mi atención son, por un lado, la virulencia de la reacción conservadora (cada vez más portadora de expresiones de odio e intolerancia) que genera el uso del lenguaje inclusivo (Cardelli 2018); y, asociado a esto, la falta de tolerancia con la enunciación de lx otrx, que resulta infantilizado al no ser consideradx como enunciadorex capaz de decidir con responsabilidad sobre sus gestos retóricos. La necesidad, entonces, quizá pase por visibilizar, toda vez que sea posible, los gestos de rechazo hacia el lenguaje inclusivo.

Entre esos dos octubres, se realizó, a fines de mayo de este año (pocos días antes del último #niunamenos, cuando explotó el tema del lenguaje inclusivo), la presentación del número 13 de esta revista en el marco del Seminario Permanente de Estudios de Traducción. Cuando a principios de año lxs coordinadorxs del SPET nos invitaron a lxs autorxs a participar del encuentro, nos propusieron trabajar en torno a tres ejes posibles: (1) sobre lo que habíamos escrito para el número 13; (2) sobre nuestro vínculo con la traducción; o (3) sobre lo que

estábamos haciendo actualmente en relación con la traducción. Pensé mucho en aquel momento en un tema que atravesara los tres ejes y, precisamente, aquel que más ocupaba mis inquietudes académicas —el de problematizar la enunciación de lxs traductorxs, en el sentido de preguntarnos hasta dónde estamos sometidxs a reproducir una enunciación reducida, limitada, invisibilizada, es decir, hasta dónde se nos permite mostrarnos en el texto traducido—¹ era el mismo que había atravesado mi experiencia con ese número, no tanto por el tema que protagonizaba el artículo que tanto trabajo me había tomado escribir, sino por las lamentables circunstancias contextuales en las que me vi envuelta al presentarlo.

Como mujer y como formadora de mujeres traductorxs e investigadoras, situada en una comunidad educativa regida y monopolizada por mujeres, donde los centros de estudiantes, que poseen comisiones de género (“Degenerando”) y de Memoria, hacen esfuerzos constantes por instalar la diversidad en su comunicación y su

1 En mi investigación de base, esto se aplica al español de la Argentina en la traducción (¿hasta dónde se permite a la traducción enunciar con nuestra variedad regional?). En los últimos tiempos, ese interés por la enunciación traductiva se ha volcado hacia la cuestión del lenguaje inclusivo: ¿hasta dónde nos permite nuestra cultura enunciar con perspectiva de género en la traducción? ¿Qué reacciones generaría el uso del lenguaje inclusivo en textos que no han sido originalmente enunciados en ese lenguaje pero que sí es la forma que elige para enunciar la traductora o el traductor en sus demás producciones verbales? Abordo ambos temas con una mirada glotopolítica (cf. Arnoux / Del Valle 2010, entre otros).

gestualidad, me había parecido necesario y evidente enunciar mi artículo para el número 13 de nuestra revista con perspectiva de género. Lo había escrito con *x*, pero quienes hayan podido leerlo habrán notado dos características muy evidentes de este texto: una es que es abiertamente belicoso respecto de la RAE y su pretensión de decidir sobre nuestras enunciaciones y la otra es que no fue publicado con *x*. A eso quise dedicar mi exposición de aquel entonces, que finalicé con una solicitud formal al nuevo director de la revista, sobre la posición de la publicación respecto del lenguaje no sexista.

Allí relaté cómo, luego de presentar mi artículo, Griselda Mársico, a cargo del número, me comunicó que el uso de la *x* había generado debate en el comité de redacción y que se estaba reflexionando acerca de qué posición tomar al respecto. De ese debate solo supe que se había planteado que intervenciones como la adopción de la *x* o la @ suelen considerarse como usos que atentan contra la morfología del español. Contraoferté entonces reescribirlo con *e*, que a mi entender es una forma que no contradice la morfología del español y tiene la ventaja de poder ser traducido a la oralidad, pero, sobre todo, que era una forma que respetaba mi intención enunciativa. Luego de mi contraoferta, Mársico me transmitió² que el comité solo aceptaría el artículo si no se escribía con *x* ni *e*, por *respeto a las normas de la revista* (normas que, como es previsible, nada dicen al respecto). Lo normalicé –porque toda su escritura había sido regida por el deseo y la convicción de publicarlo en esta revista, aunque la respuesta que se me ha-

bía enviado ameritaba que fuera presentado en otro espacio– y así es como fue publicado. Días después, Mónica Herrero, nuestra actual secretaria académica, en ese entonces parte del comité de redacción, me refirió que el equipo había valorado enormemente mi artículo y que mi propuesta de escribir con perspectiva de género había sido tomada como puntapié inicial para debatir sobre el tema en futuros números. Recogí en mi exposición de mayo aquella promesa con entusiasmo y la extendí al nuevo responsable de la publicación. Tengo hoy la suerte de poder escribir este artículo, cosa que agradezco al nuevo comité. Reproduzco a continuación los dos argumentos que presenté en aquella exposición como modo de colaborar con el debate prometido. Estos dos argumentos intentaban responder a los dos esgrimidos para rechazar el artículo: uno tiene que ver con la morfología del español; el otro, con las normas de la revista.

Sobre la morfología del español y el lenguaje inclusivo

Respecto de la morfología del español, precisamente: la voluntad primera de la retórica inclusiva es denunciar la normalización ideológica de la diferencia a través del lenguaje. Si yo escribo “lxs traductorxs”, quien me lee está obligado³ a pensar que en ese plural se incluyen personas que no son solo varones o que no necesariamente se autoperciben como varones

2 Decisión que ella no compartía.

3 Es verdad que puede considerarse poco amable obligar a alguien a observar algo en la lengua, pero son mucho peores las consecuencias de ser obligadx de continuo a invisibilizarse en esa lengua.

o como mujeres. Es algo que no escapa a mi entendimiento, ni a mis saberes especialistas – como bien sostiene la RAE –, pero la *x* me obliga a recordarlo cada vez y, por eso solo, lo visibiliza. Pero, además, tiene una segunda ventaja y es que, en el mismo acto, desnaturaliza, evidencia, que ese colectivo de diversidades suele estar codificado en masculino y que eso esconde una desigualdad ideológica.

Por tanto, no es nuestra intención entrar aquí en los debates acerca de si el lenguaje inclusivo afecta o no la morfología del español, sino alegar a favor del respeto hacia la enunciación de *lx* *otrx*. Hay *unx* *otrx* que elige enunciar de esta manera, como gesto de intervención en su discurso público. En este sentido, no corresponde – como señala una publicación reciente del Departamento de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas de la Academia Argentina de Letras, dirigido por Santiago Kalinowski – oponer argumentos gramaticales a las diversas maneras de utilizar formas inclusivas, ya que no se trata de un fenómeno de naturaleza gramatical sino retórica (AAL 2018). Del mismo modo, tampoco resulta analítica o siquiera polémicamente productivo pensar en términos de cambio lingüístico (¿afectará o no afectará en un futuro la morfología de la lengua?), pues no solo la lingüística está metodológicamente impedida hoy de llegar a este tipo de afirmaciones predictivas, sino que estas hipotetizaciones retiran la mirada de los esfuerzos de observación del fenómeno en su urgente actualidad.

En este sentido, los enfoques sociolingüísticos, pragmáticos o glotopolíticos, entre otros, proponen herramientas más adecuadas tanto para describir los distintos aspectos que cruzan el fenómeno como para interpretar – e interve-

nir en – el campo de la acción político-lingüística. Así, por ejemplo, podremos estudiar los discursos institucionalizados (como los promovidos por la RAE y la escuela conservadora), los contra-discursos en vías de expansión y las reacciones de los colectivos implicados en la disputa, en términos sociohistóricos y develando sus pujas ideológicas.

Un ejemplo, siempre referido al tema de la morfología del español, lo provee la campaña en contra del lenguaje inclusivo que despliega la RAE (en la actualidad, preponderantemente mediante las redes sociales, que se suman a la ya estudiada participación de los medios masivos de comunicación y las autoridades lingüísticas y literarias).⁴ Ya en 2012, la institución había publicado un “informe”⁵ oficial de Ignacio Bosque – y suscrito por el pleno de *lxs* académicxs – sobre el uso del lenguaje no sexista promovido por distintos organismos españoles en una serie de recomendaciones escritas. En ese texto, un Bosque escandalizado entremezcla argumentos gramaticales e hipótesis generales sobre el cambio lingüístico con una serie de valoraciones de orden ideológico, todo ello teñido de ironías (“¿Es todo esto demasiado sutil?”, p. 15), sarcasmos, afirmaciones despectivas de la inteligencia de *lxs* oponentes en el debate (“No es preciso, desde luego, ser lexicógrafo para intuir que *la* *niñez* no equivale a *los* *niños*”, p. 14) y preocupaciones de tipo moral.⁶

4 Véase Fernández (2007).

5 <http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf>.

6 Entre las que se encuentran los ya clásicos “hay que ver

No deja de resultar inquietante que, desde dependencias oficiales de universidades, comunidades autónomas, sindicatos y ayuntamientos, se sugiera la conveniencia de extender –y es de suponer que de enseñar– un conjunto de variantes lingüísticas que anulan distinciones sintácticas y léxicas conocidas y que prescinden de los matices que encierran las palabras con la intención de que perviva la absoluta visibilidad de la distinción entre género y sexo. La enseñanza de la lengua a los jóvenes constituye una tarea de vital importancia. Consiste, en buena medida, en ayudarlos a descubrir sus sutilezas y comprender sus secretos. Se trata de lograr que aprendan a usar el idioma para expresarse con corrección y con rigor; de contribuir a que lo empleen para argumentar, desarrollar sus pensamientos, defender sus ideas, luchar por sus derechos y realizarse personal y profesionalmente. En plena igualdad, por supuesto (p. 17).

La impunidad del tono no asombra: se apoya en el imperialismo lingüístico-normativo de España y la RAE y en la figura de Ignacio Bosque como autoridad científica principal. El texto también es elocuente sobre la defensa institucional que realiza Bosque, intentando desligarla de su papel normativo, mediante diversas estrategias de naturalización: “*Como es obvio*,⁷ no existe institución ante la que haya que manifestarse para exigir que el sustantivo *sol*, el nombre del astro rey, deje de ser masculino en español, a la vez que *luna* es femenino, y demandar que las cosas sean exactamente al revés, como suce-

si todas las mujeres se sienten representadas”, “hay que enseñar a la juventud lo que está bien”.

7 El resaltado es nuestro.

de en alemán” (p. 16). La cita nos permite analizar la publicación de este texto en términos de ideologías lingüísticas:

En suma, a partir de esta definición, ¿qué hace que, en el contexto de un análisis glotopolítico, optemos por conceptualizar un sistema de ideas sobre el lenguaje como ideología lingüística? Fundamentalmente tres condiciones: primera, su *contextualidad*, es decir, su vinculación con un orden cultural, político y/o social; segunda, su *función naturalizadora*, es decir su efecto normalizador de un orden extralingüístico que queda apuntalado en el sentido común; y tercera, su *institucionalidad*, es decir, su producción y reproducción en prácticas institucionalmente organizadas en beneficio de formas concretas de poder y autoridad. (Del Valle 2007: 20)

Contextualidad, función naturalizadora e institucionalidad. Cinco siglos de adoctrinamiento no pueden no tener consecuencias en el imaginario social. La percepción del machismo e imperialismo lingüísticos como abusivos y exacerbados se puede observar en algunas respuestas públicas a esa violencia:



© Che Cámara. 8 de marzo de 2018.

Aquí la maestra de la foto apela al conocimiento compartido del género “tema de hoy”, propio del ámbito escolar, para desenmascarar el velado vínculo entre la violencia machista y el adoctrinamiento lingüístico ejercido a través de prácticas escolares: agrega los femeninos, asocia el masculino de “él” al ejercicio del privilegio de no poner el cuerpo, hace uso de la incorrección (las maestras no putean ni dicen guarangadas) y protesta contra las formas lingüísticas conservadas por la norma y olvidadas por el uso.

La RAE también despierta la crispación de los feminismos populares.

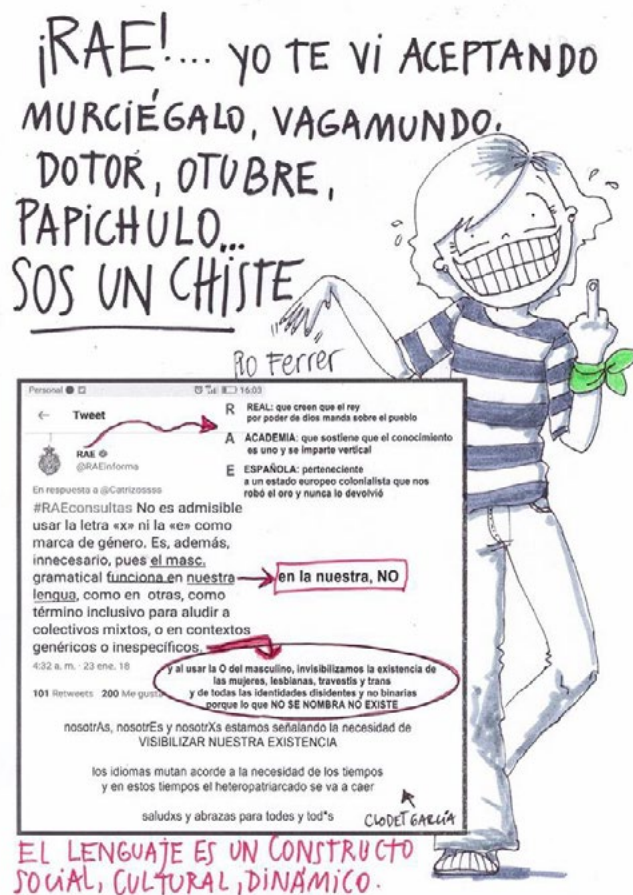
En esta viñeta, la ilustradora Ro Ferrer retoma un texto de la activista Clodet García, que a su vez interviene un posteo de la RAE que rechaza el uso de *x* y la *e*. Clodet señala que la lengua de la RAE no es “nuestra lengua” y que lo que no se nombra no existe, de ahí la necesidad de “VISIBILIZAR NUESTRA EXISTENCIA – los idiomas mutan acorde a la necesidad de los tiempos y en estos tiempos el heteropatriarcado se va a caer”. Se va a caer. La opera-

ción que realiza Ferrer refuerza y comenta a García: agrega una apelación directa a la RAE, que asociada a un dedo en alto la convierte en una invectiva grosera y provocadora de la autoridad. Y más abajo dicta cátedra a la Academia: “El lenguaje es un constructo social, cultural, dinámico”. La mención acusatoria a *murciégalo*, *vagamundo*,

dotor, *otubre*, *papichulo* parece ficcional, a la vista de la reacción escandalizada de la RAE, pero el diccionario (como se puede verificar en las entradas de su versión en línea) reconfirma a la ilustradora.⁸

Entonces, moraleja respecto de la morfología y la eficacia del español: habría todo un sector de la sociedad, que marca tendencia, que ya no respeta a las autoridades lingüísticas y que

está enojada. Es un elemento que habría que tener en cuenta en estos debates.



© Ro Ferrer y Clodet García. Facebook.

8 Aunque en cada caso esté oportunamente marcado como *vulgarismo* o *en desuso*.

Sobre las normas de esta revista y el lenguaje inclusivo

Respecto de las normas de la revista *Lenguas V;vas*: en diciembre de 2000-marzo de 2001, en su número inaugural, la rectora de aquel entonces, Mora Pomares de Pezzutti, planteaba, entre los propósitos de la publicación, hacer especial hincapié en la innovación y la diversidad de perspectivas sobre los saberes lingüísticos.

[La revista *Lenguas V;vas*] aspira a ser su órgano de *proyección* académica y cultural. Como tal tendrá en cuenta, principalmente, el estado de los estudios de las lenguas extranjeras y del español (enseñanza y traducción) y los nuevos aportes que en estos campos se produzcan. Incluirá informes de investigación y de proyectos *innovadores* que se lleven a cabo en la institución, así como las *distintas perspectivas* sobre los saberes lingüísticos, la literatura, la cultura y la educación que se desarrollan en la misma (p. 3, destacados nuestros).

El tono formal al que la obligaba este texto probablemente no dejara espacio a la intención vanguardista que se adivina en sus palabras, pero quedó decididamente expresada, para permanecer, en el título de la publicación: *Lenguas V;vas*. ¿Qué es ese punto y coma sino un rotundo atentado contra la morfología del español? En los sumarios y otras zonas de la revista, se refuerza la centralidad del signo, colocado en el lugar de isotipo, llamándonos a enfocar ahí nuestras miradas. Convertido de este modo en protagonista, en una publicación académica de una institución de prestigio – conservadora y corporativa como pocas –, no puede sino leerse como un llamado –en es-

pecial a lxs académicxs que nos sentimos interpeladxs a escribir en ella– a deconstruir lo adquirido en la lengua, a no aceptar la naturalización de las formas, a proceder a la ruptura de la morfología aprendida, a intervenir lo normado. Como dicen los chicos del epígrafe, *no es muy difícil de entender*.

Espero que la revista, haciendo honor al gesto fundacional de Pezzutti, sin fijar normas sobre decisiones retóricas de sus colaboradorxs, pueda abrirse a los usos inclusivos del lenguaje y, por qué no, dedicar un número exclusivo a analizar, debatir y estudiar el tema.

Referencias

- AAL (2018): "La lengua en el centro de un debate social: el caso del lenguaje inclusivo". En: <<http://www.aal.edu.ar/?q=node/606>> [Último acceso: 9-11-2018].
- Arnoux, Elvira / José Del Valle (2010): "Las representaciones ideológicas del lenguaje". En: *Spanish in Context*, 7, 1, pp. 1-24.
- Bosque, Ignacio (2012): "Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer". En: <http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf> [Último acceso: 9-11-2018].
- Cardelli, Marina (2018): "La reacción conservadora. Algunas preguntas teóricas en torno al debate sobre el plural del español y la aparición de la 'e' como práctica de lenguaje inclusivo en Argentina". En: *Entornos*, 31, 1, pp. 99-113.
- Del Valle, José (2007): "Gloto-política, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español". En: Del Valle, José (ed.): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del*

español. Madrid y Frankfurt am Main: Vervuert-Iberoamericana, pp. 13-30.

Fernández, Mauro (2007): "De la lengua del mestizaje al mestizaje de la lengua". En: Del Valle, José (ed.): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías*

del español. Madrid y Frankfurt am Main: Vervuert-Iberoamericana, pp. 57-80.

Villalba, Gabriela (2017): "'Por un dólar entregan a su mamá': sobre la exportación y el español en la traducción editorial argentina contemporánea". En: *Lenguas Vivas*, 13, pp. 156-172.

Gabriela Villalba es traductora literaria y técnico-científica en francés (IESLV) y profesora en Letras (UBA). Es doctoranda en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En el *Lenguas Vivas* "Juan Ramón Fernández" se dedica a la formación de traductorxs, tanto en el Traductorado en Francés (Residencia y Traducción Literaria) como en el de Portugués (Seminario Permanente de Estudios de Traducción). Pugna por el aborto legal, seguro y gratuito y por la completa implementación de la Ley de Educación Sexual Integral.

El lenguaje inclusivo y *les chiques*

Ángela Di Tullio

Desde la perspectiva de la gramática, y como estudiosa del funcionamiento de la lengua, siempre he defendido nuestra manera de hablar frente a imposiciones normativas que nos son ajenas. Sin embargo, el tema del lenguaje inclusivo incumbe, más que a la gramática, a otros ámbitos: ideológicos, políticos, culturales, en sentido amplio.

Entre el género gramatical y el sexismo: ¿diferencias lingüísticas, diferencias sociales?

El sexismo se reconoce sobre todo en el léxico. En una lengua que solo establece distinciones de género en los pronombres personales del singular, como es el caso del inglés, el sexismo se resuel-

ve en zonas muy restringidas del léxico, sustituyendo, por ejemplo, una palabra marcada como *fireman* por otra no sexista como *firefighter*. En una lengua como el español, en cambio, han generado cambios positivos las diferentes batallas que han hecho visibles los prejuicios arraigados hacia la mujer, como las frecuentes asimetrías entre las palabras o expresiones referidas a los dos sexos: *cortesano* / *cortesana*, *hombre público* / *mujer pública*; en general, en nuestro país, por ejemplo, se ha reconocido muy pronto el avance de las mujeres en profesiones y cargos, por lo que se han aceptado con naturalidad *la médica*, *la ministra*, *la rectora*, *la presidenta*, mientras que en otras regiones más conservadoras se mantienen como sustantivos comunes en cuanto al género *la médico*, *la ministro*, *la presidente*.

En cuanto a la gramática, su complejísimo funcionamiento parece mucho menos proclive a la voluntad de cambio de los hablantes. Así, el tema más polémico es el del masculino como género no marcado en las lenguas que provienen del latín y, en general en las lenguas indoeuropeas: la solución de los desdoblamientos del tipo *todos* y *todas* se ha consolidado en ciertos tipos de discurso y en algunos contextos, pero no se ha adoptado en la lengua general: así, en Google aparece *Invité a mis amigos y amigas*, a pesar de su redundancia; sin embargo, no he encontrado ningún caso de *Invité a nuestros amigos y nuestras amigas*. Más difícil aún resultaría añadir un adjetivo referido al conjunto: ¿cómo se desdoblaría coherentemente *Invité a mis amigos más queridos*?

Un lenguaje epicenizador

El lenguaje inclusivo se suele calificar como

“lenguaje neutro”, aunque no consista en sustituir el femenino o el masculino por el neutro, que en español solo se emplea en los pronombres *esto*, *eso*, *aquello* y en el artículo *lo*, carentes de plural. Más bien se trata de un “lenguaje epicenizador”. Empleo un neologismo formado a partir del nombre *epiceno* que reciben los sustantivos referidos a seres animados —animales o personas— marcados por un único género, por supuesto arbitrario: femeninos como *tortuga*, *cebra*, *mariposa*, *persona*, *víctima*, *criatura*, *pareja*, o bien masculino como *gusano*, *hipopótamo*, *ganso*, *personaje*, *vástago*, *miembro*, *portavoz*, *sujeto*; se forman así frases como *las rápidas cebras machos* o *un nuevo miembro del grupo* (aunque desde 2001 la RAE acepta *miembro* como sustantivo común en género: *una nueva miembro del grupo* y, más recientemente, algunos promueven la moción de género: *el miembro* / *la miembra*). En el caso del lenguaje inclusivo, como forma de hacer visible la presencia de colectivos que no quedan incluidos en el heterosexismo, también se trata de un sustantivo epiceno, *les chiques*, común en cuanto al género tanto en el sustantivo como en las palabras concordantes: *les diputades radicales* y *peronistes*.

Las formas en -e: el género, el número

Como la cuestión del masculino como género marcado se hace visible en el plural —*Las chicas* y *los chicos estamos contentos*— por el momento el empleo de *les chiques* parece limitado al plural. Aunque esto significa ya una gran limitación, ha resuelto la de los recursos restringidos a la lengua escrita como la arroba o la x: *amigxs* o *diputad@s*. Habrá que ver cómo se resuelve el singular y qué costo puede produ-

cir la confusión resultante de la identidad entre el pronombre del objeto directo (*Les saludé*) con el del indirecto: *Les presenté les chiques a mis amigas...*, ya que supone la confusión con la variante leísta, *No les saludé*, asociada con la castellana, en lugar de la que nos identifica: *Las / los saludé*. Ya se perciben, además, otras confusiones como la extensión de la *e* a sustantivos no personales, como en *Me falta limpiar les pises*, o a las desinencias verbales: *Digames...*

Las posibilidades de éxito en la imposición de cambios gramaticales

En principio, parece muy difícil –si no impo-

sible– imponer un cambio gramatical. Así lo demuestran los fracasos de algunas políticas lingüísticas, como la de sustituir en la escuela argentina del Centenario el voseo por el tuteo, o en la Italia fascista la de eliminar el pronombre de cortesía *lei* (‘usted’, que coincide con el femenino ‘ella’) y reemplazarlo por *voi*. Si bien el uso de *les chiques* no tiene el problema de la redundancia, supone un paso mucho más audaz al pretender eliminar la distinción entre el femenino y el masculino en las formas personales: una distinción que no parece arbitraria ni ociosa, por lo que suprimirla produciría un serio costo comunicativo, si es que este cambio llegara a trascender al grupo que lo impulsa.

■ **Ángela Di Tullio** se doctoró en la Universidad de Buenos Aires y fue profesora titular de Gramática Española y de Filología Hispánica en la Universidad del Comahue. Actualmente, es investigadora invitada por el Instituto de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es autora del *Manual de gramática del español* (1997, 2005, 2010), *Políticas lingüísticas e inmigración: el caso argentino* (2003, 2010), *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay* (en colaboración con Marisa Malcuori), entre muchas otras publicaciones. Entre 2003 y 2010 participó en la elaboración de la *Nueva Gramática de la Lengua Española de la Real Academia Española*. Recibió el Premio Kónex en Humanidades (2006) y el Segundo Premio del género Ensayo de la Ciudad de Buenos Aires (2008).

Incluir es cambiar en serio

Julia Waldman

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

Hace unos días, llegó a mis manos un volante que llamaba a practicar una “verdadera” inclusión. Una que no consistía en “superficialidades” como el uso de una terminación no binaria en la lengua española. No, apuntaban a “incluir para cambiar en serio”. Recomendaban aprender braille, lenguaje de señas y a ayudar a la gente mayor a cruzar la calle.

Es extraordinario el revuelo que genera escuchar una “e” donde todos, o mejor dicho todos, escuchaban una “o”. Esta famosa letra o fonema, la sensación del momento, la “e”, dio

mucho que hablar. En el último tiempo, surgieron muchos fieles protectores de la gramática y de la “pureza de la lengua”. Insisten en que la terminación “-o” para el género masculino no es la misma que la terminación “-o” usada para el neutro. ¡Pero claro! Pobres de nosotros que no nos habíamos dado cuenta. Es más, acotan muchos: la lengua no está para ser cambiada —mucho menos por nosotros, les que usamos la lengua cotidianamente—.

Parece que son solamente “estupideces idiomáticas”, pero en realidad, se trata de cambiar

imposiciones culturales. No les hace ruido, me pregunto, cuánto puede movilizarles el cambio de una “-o” por una “-e”. Al final del día, la lengua es, sobre todo, un sistema de comunicación. ¿Acaso el cambio de vocales obstaculiza la comprensión del mensaje? ¿Cuál es la diferencia entre “todos los chicos levanten la mano” y “todes les chiques levanten la mano”? No hay una interferencia en la transmisión del mensaje. En verdad, la razón por la que rechazan la “e” parece ser una más profunda: es el rechazo a lo distinto y el apego a la estructura patriarcal que sustentó y sustenta la lengua española. El idioma debe acoplarse a los tiempos que corren. Debe saciar un vacío en la sociedad. Hoy en día, una gran parte pide a gritos ser visibilizada; dejar de ser sistemáticamente reprimida.

En fin, el primer paso a la verdadera inclusión es visibilizar en nuestro léxico a aquellos que fuimos ignorados durante tanto tiempo. Es verdad que para un hombre cis en una sociedad patriarcal es muy fácil no comprender la importancia de un cambio de paradigma. Hasta quien escribe se debate el uso del lenguaje inclusivo en este trabajo de índole académica: ¿me desacreditará?, ¿causará repercusión negativa? Por eso, de a poco, debemos permitirnos cuestionar y romper con la norma. Es un paso necesario para que todes seamos igualmente representados. Hasta entonces, no solo las mujeres, sino también aquellos que no se vean identificados en una categoría binaria, permaneceremos invisibilizados en nuestro propio lenguaje.

Julia Waldman es estudiante del Profesorado y Traductorado en Inglés, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

¡Dios te salve, RAE!

Matías García Aguirre

IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"

Por qué tanta resistencia a algo que pretende incluir y no excluir? ¿Por qué proliferan últimamente un sinfín de fundamentalistas de la gramática de la lengua? No creo que este miedo a la inclusión se dé solo en el plano del lenguaje, pero las muestras de rechazo, violencia y sorna que genera el uso del lenguaje inclusivo son lo suficientemente significativas para dar cuenta del terreno de lucha que es la lengua y de la incidencia que tiene en la realidad.

¿Por qué los fundamentalistas de la gramática se olvidan del diccionario de la RAE cuando

oyen o emplean expresiones comúnmente aceptadas en la jerga popular pero que no se ciñen a las reglas gramaticales? ¿Por qué la RAE, en un afán descriptivo de la lengua, da cuenta de ciertas expresiones de raigambre popular y se limita a no recomendar su uso y, en el caso del lenguaje inclusivo, directamente lo restringe? El masculino genérico se convirtió en el emblema de quienes adoptan una posición ortodoxa de la lengua y deciden, de esta forma, ignorar todas las transformaciones acaecidas en el seno del español. Existen quienes alegan en defensa de "la

economía y naturalidad del lenguaje” y anteponen el pragmatismo discursivo a la diversidad de identidades entre las personas.

¿Acaso nuestra lengua no ha dado pruebas suficientes de su mutabilidad para que sigamos resistiéndonos tan obstinadamente a sus modificaciones? Quizás no se trate de una resistencia a cualquier desvío de los preceptos gramaticales; quizás lo que más irrite del lenguaje inclusivo sea su carácter premeditado; el hecho de que sea impulsado por un colectivo diverso, contundente y amplio que percibe una realidad compleja y exige que el lenguaje dé cuenta de esa complejidad.

Nos sometimos a un lenguaje binario y, por lo tanto, excluyente, que históricamente se negó a dar cuenta de numerosas identidades y disidencias ante la norma, y que actualmente teme a los cambios que se dan en el interior de las relaciones de poder. Estas relaciones de poder, que fueron por siglos el sustento de un sistema de do-

minación patriarcal, hoy crujen y, en consecuencia, presentan nichos de resistencia. El lenguaje constituye uno de los tantos terrenos en pugna. Asistimos hoy en día a una lucha por la inclusión que se da en el seno de nuestra lengua y, sin embargo, no se restringe sólo a ella, sino que es transversal a todos los órdenes de la sociedad. La irrupción del lenguaje inclusivo es el correlato de otras conquistas que se le disputan al poder en las esferas social, política, económica, laboral, mediática, judicial, cultural, entre otras. Es producto de una generación pujante que propone un nuevo paradigma y hace que tiemblen las bases de un sistema de dominación histórico que es el patriarcado. Es absurdo creer que el lenguaje pueda permanecer ajeno e impoluto ante esta lucha, en la medida en que constituye, quizás, los cimientos más profundos de ese sistema. El lenguaje podrá ser creador de realidad, pero también deberá adaptarse y adecuarse a ella. A una realidad que, hoy en día, lo excede ampliamente.

Stefan Zweig: una biografía de Europa

Reseña de Stephan Resch: *Stefan Zweig und der Europa-Gedanke*, Schriftenreihe des Stefan Zweig Centre Salzburg, Bd. 8, Würzburg: Königshausen & Neumann, 2017, 321 pp.

Graciela Calderón

Universidad de Buenos Aires

hieronymus@arnet.com.ar

Si comentar un trabajo de investigación siempre implica hacer un recorte, en el caso de *Zweig und der Europa-Gedanke*, (Stefan Zweig y la idea de Europa) de Stephan Resch esto es una necesidad que se lamenta, porque la minuciosa reconstrucción de etapas de la obra de Zweig, de su correspondencia, de las reflexiones escondidas en sus escritos merecen también destacarse. A pesar de esto, los aspectos que son parte de esta reseña tienen un peso tal que motivan por sí solos su tratamiento separado.

Resch inicia su trabajo, como es de esperar, con un repaso de las ideas de unidad (cultural) europea anteriores a Zweig. Se sirve para ello de dos autores que representan visiones opuestas de una conciencia europea finisecular: Hermann Hesse y Hugo von Hofmannsthal. Conforme a la descripción de Resch, se trata de una oposición entre una visión de la Europa civilizada amenazada por la fuerza dionisiaca de Rusia, encarnada por la literatura de Dostoievski (Hesse), y otra que encuentra en Goethe la fuerza sublime, apolínea, capaz de enfrentar el

desafío planteado por los elementos culturales eslavos (Hofmannsthal). Resch señala que es sobre esta base que Zweig inicia sus propias reflexiones acerca de Europa, y lo hace –como aparece en su autobiografía *El mundo de ayer*– con el recuerdo de la infancia y juventud vivida en la Viena de los Habsburgo.

El repaso de los trabajos publicados sobre Stefan Zweig toma como punto de partida el de Jules Romain, escrito en vida de Zweig, a partir de una conferencia que Romain da en París en 1939 y que publica luego, en el exilio, con el título: *Stefan Zweig, un gran europeo*. Otros contemporáneos del escritor, entre ellos Hannah Arendt, se preguntan por el rol del judaísmo dentro del pensamiento cosmopolita de Zweig. A partir de los años sesenta, son los estudiosos universitarios los que discuten estos interrogantes. Resch destaca a dos autores: Lionel Steiman y Marie-Emmanuelle Zarini, como aquellos que logran el aporte más novedoso. Ambos son autores no alemanes, y este dato tiene un valor especial para Resch. El repaso termina planteando una serie de preguntas, que no solo guían su trabajo sino que proponen al lector inquietantes interrogantes: ¿Qué relación tienen en Zweig el compromiso con el pacifismo y la vocación europea? ¿El trabajo temprano de Zweig con las literaturas extranjeras prefigura ya una orientación europea de su propia obra? ¿En qué medida el cosmopolitismo y el esteticismo de la Viena finisecular marcaron la comprensión europea de Zweig? ¿El tratamiento que hizo Zweig de la identidad judía influenció su visión supranacional? Y, finalmente, ¿qué rango tienen los escritos pro-europeos y pacifistas en la totalidad de la obra de Stefan Zweig?

Resch articula su estudio en torno de mo-

mentos históricos asociados a determinadas personalidades europeas. Seguramente no es casual, dado que el entusiasmo de Zweig por las ideas pacifistas y paneuropeas parece surgir, crecer y modificarse en compañía de la pasión que le despiertan determinados intelectuales, con quienes traba amistades intensas y complejas. Así, escribe ya en 1910, en una época en la cual aún hacía traducciones del francés, una semblanza de Emile Verhaeren, el poeta belga a quien admira como intelectual humanista. En 1921 escribe la biografía de Romain Rolland, quien parece ocupar un lugar prominente en la admiración de Zweig, cubriendo el lugar que deja vacante Verhaeren, primero por la posición tomada por este ante el comienzo de la Primera Guerra Mundial, que lleva a un distanciamiento entre ambos, y luego por la muerte de Verhaeren. Con Rolland también se dará un distanciamiento, aunque mucho más tarde, nuevamente por posicionamientos políticos divergentes.

En todo caso, el fin de la Primera Guerra Mundial marca en Zweig –como lo destaca Resch– un cambio en la visión que Zweig tiene de Europa: de una concepción estética pasa a entenderla como una idea que requiere de una conciencia, y esta marca la necesidad de la acción. Resch cita una carta de Zweig a Rolland: “Mi meta sería un día ser no un gran crítico, ni un famoso literato, sino una autoridad moral” (118). En estos años se acerca a las ideas pacifistas de Alfred Fried y Bertha von Suttner. Al mismo tiempo que reconoce la dimensión política de la idea paneuropea, lo horroriza la masificación que sufre este ideario en los años veinte. La etapa de su residencia en Salzburgo, una vez finalizado su exilio en Suiza, es decir a partir de 1919 y hasta 1933, vio un proceso altamente contradictorio en el escritor,

por el cual, a la vez que su creación intensificaba el elemento político, su acción se iba acallando hasta que en 1933 finalmente se silenció. El conocido episodio que terminó de convencer a Zweig de dejar el suelo europeo fue uno en el cual él –en parte por presión de su editor, pero también por temor a represalias por parte del gobierno alemán– aparecía tomando distancia públicamente de la revista *Die Sammlung*, dirigida por Klaus Mann en el exilio y que agrupaba a buena parte de la intelectualidad opositora al régimen nacionalsocialista.

Durante esos años escribe no solo teatro y ficción, sino especialmente biografías. Después de la de Romain Rolland, escribe acerca de la vida de figuras tales como Hölderlin, Nietzsche, Casanova, Stendhal, entre otros, y luego se inclina por personalidades tales como Joseph Fouché, María Antonieta, María Estuardo, de cariz más político. Así como en la biografía de Verhaeren se expresa el interés estético y humanista de Zweig por el poeta belga, cada biografía sucesiva elabora en las figuras retratadas las preocupaciones estéticas y morales del autor. Si la biografía de Romain Rolland, publicada en 1921, coincide con el convencimiento de Zweig de que es imposible ignorar la esfera política, la biografía de Erasmo, publicada cuando toma la difícil decisión de exiliarse, es el retrato de un humanista que no puede abrazar la acción en el sentido actual que tiene la palabra liderazgo. Una monografía histórica, *Castellio contra Calvino*, publicada en 1935, debe entenderse como manifestación de la aspiración pacifista del autor a la vez que cifra la aguda tensión entre libertad y autoridad. Esta obra fue escrita en el exilio.

La detallada investigación de Resch aborda explícitamente el hecho de que los escritos

pacifistas y de vocación europea de Zweig contienen ya rasgos esenciales de toda su obra, es decir, que son elementos indispensables en ella. Al tiempo que plantea abiertamente interrogantes tales como los mencionados al inicio o, de modo más general, cómo se relacionan su pacifismo y la visión de una unidad europea, dada la extracción judía, burguesa y marcada por la sociedad vienesa del Imperio Austrohúngaro, permite imaginar una relación entre la exploración de lo individual –las biografías– y la especulación acerca de un conglomerado cultural –por lo tanto social– de convivencia armónica.

El trabajo de Resch puede entenderse como una búsqueda de la idea de Europa o también como un acercamiento al autor a través de su idea de Europa. Llegar a Europa a través de Zweig o conocer más a Zweig a través de sus reflexiones acerca de Europa. Asimismo Resch plantea en dos momentos posibles asimilaciones de ideas: una unidad europea que podría entenderse como la condición o la consecuencia del pacifismo y un modelo de una Europa de la convivencia pacífica marcado por un ejemplo histórico: el de la monarquía de los Habsburgo.

El lector de Resch se encuentra frente a una doble cadena de estímulos: la primera, armada por Stefan Zweig con eslabones de individualidad, de biografías de personas, de ideas superadoras de lo individual, como lo son la unidad cultural europea o el imperio de los Habsburgo, y la segunda, montada por Stephan Resch, con su observación detallada de los aspectos –la gran mayoría de las veces contradictorios– de la obra y el pensamiento de Zweig. El resultado es una nueva serie de preguntas que, como en la misma escritura de Zweig, no se refieren tanto a aquello de lo que se habla sino a lo que se vive.

■ **Graciela Calderón** es traductora del alemán y del inglés. Es docente de traducción en el Traductorado Público de la Universidad de Buenos Aires.

La retraducción como fervor

**Reseña de Juan Jesús Zaro y Salvador Peña
(eds.): *De Homero a Pavese. Hacia un canon
iberoamericano de clásicos universales*. Kassel:
Edition Reichenberger, 2017, 492 páginas.**

Claudia Fernández Speier

Universidad de Buenos Aires

Los traductores e investigadores Juan Jesús Zaro y Salvador Peña, de la Universidad de Málaga, dirigen desde 2014 el Proyecto de Investigación “La traducción de clásicos en su marco editorial: una visión transatlántica”, con financiación del Ministerio de Economía y Competitividad de España. El proyecto, que abarca distintos aspectos de la historia y la actualidad de la traducción al castellano a ambos lados del océano, se inscribe desde su título en los estudios “transatlánticos”: teniendo en cuenta las críticas suscitadas por esta

perspectiva, los directores explicitan la voluntad de problematizar la hegemonía española en el campo de la distribución de traducciones, en base a las “reacciones negativas que sobre las traducciones hechas en España vienen produciéndose desde hace algunos años” (p. 1). En *De Homero a Pavese. Hacia un canon iberoamericano de clásicos universales*, Zaro y Peña reúnen los trabajos realizados hasta el momento en el marco de ese proyecto.

La materia de los veintiún artículos que componen el libro es más heterogénea de lo que

el lector podría esperar en un primer acercamiento: no todos los textos cuyas traducciones se examinan suelen ser considerados clásicos. El índice, así, invita al lector a releer el título, y a considerar con detenimiento la preposición *hacia* que mitiga, y enriquece, la noción de canon. Esta, como se verá, va precisando su sentido durante la lectura.

En la Introducción, los editores afirman que en los últimos años hubo una eclosión de obras clásicas extranjeras traducidas en España y en los países hispanohablantes americanos, fenómeno que supone una renovación de su recepción a través de retraducciones: estas reflejan tanto una actualización diacrónica de la lengua del texto meta como la presencia de distintas variedades regionales del español en el mercado editorial.

En efecto, la mayoría de los artículos que componen el libro examina, desde distintas perspectivas, series de retraducciones del mismo texto: Juan Pablo Torres estudia las traducciones argentinas de mediados del siglo XX del *Alcorán*; el artículo de Mercedes Enríquez-Aranda compara las elecciones métricas de las traducciones españolas e hispanoamericanas de *Ode to a Nightingale*; Salvador Peña Martín defiende la versión de las *Mil y una noches* de Cansinos Assens, atacada a partir de las publicaciones de versiones sucesivas; Rocío García Jiménez compara una traducción española (de Antonia Seijo Castroviejo) y una mexicana (de Ma. Edmeé Álvarez) de *Los doce hermanos*, de Grimm; Ma. del Mar Verdejo Segura ofrece un panorama de las traducciones al español del siglo XIX de la obra de T. H. Huxley; Esther Morillas compara tres versiones de un fragmento de *Il mestiere di vivere*, correspondiente al último año de vida de Pavese, observando de qué modo influye el

conocimiento de su biografía por parte de los traductores (dos españoles y una argentina) en las estrategias que eligen al traducir el diario.

En algunos casos, el estudio de una serie de retraducciones se focaliza en la historia editorial de un texto: Carmen Acuña Partial centra su estudio en la figura del director literario de editoriales Vicente Blasco Ibáñez, e inscribe las retraducciones de las obras de Charles Darwin, hechas por A. López White, dentro de su labor divulgativa; María José Hernández Guerrero da un panorama de las numerosas versiones de *Madame Bovary* que vieron la luz en el siglo XXI en España y Argentina, deteniéndose brevemente en sus paratextos, y comparando algunos pasajes de las de Willson y Capdevielle, Isnardi y Fondebrider para observar sus rasgos locales; el trabajo de Marina Alonso Gómez examina la historia editorial de las tres traducciones al español de *A Passage to India* de Forster; el artículo de Vicente Fernández González, muy interesante, estudia la progresiva introducción de Cavafis en el campo literario colombiano, y su relación con el contexto político contemporáneo y con el movimiento nadaísta.

Otros trabajos, en cambio, se ocupan de una traducción en particular: Jorge Bergua Caveró estudia la versión de la *Ilíada* de A. García Calvo, prestando particular atención a los aspectos métricos; Juan Ramírez-Arlandi describe las normas de traducción que operan en la versión de Jorge Elliott de dos cuentos de *The Canterbury Tales*; José Antonio Sabio Pinilla examina una versión chilena de *Os Lusíadas* de Camões, observando sus procedimientos de domesticación; Nieves Jiménez Carra estudia los rasgos rioplatenses de la traducción de Delia Pasini de *Pride and Prejudice*; el interesante trabajo

de Marcos Rodríguez Espinosa analiza cómo la política editorial de Ackermann y los discursos ideológicos que atraviesan el texto fuente se manifiestan en la traducción de José Joaquín de Mora de las *Memorias de la Revolución de Méjico*, de William Davis Robinson.

En otro grupo de artículos, se privilegia el estudio de la recepción de una o más traducciones. David Marín Hernández se ocupa de la edición “transatlántica” de Baudelaire que, publicada por Dintel en 1959, presenta distintas traducciones de *Las flores del mal*; se detiene en la de Petit de Murat, para analizar la presencia de sus rasgos locales en comparación con la versión de Américo Cristóbal, de 2006, intentando explicar la escasa difusión que las traducciones argentinas tuvieron en España. También Zaro, centrando su trabajo en la célebre traducción de Luis Astrana Marín de las *Obras Completas* de Shakespeare, compara las declaraciones del traductor en el paratexto con su efectiva práctica traductiva, que vincula, a través de una hipótesis interesante, con la poética de generaciones anteriores a ella. En su artículo sobre las traducciones al español de los cuentos de E. T. A. Hoffmann, Carlos Fortea traza una historia de la evolución de estrategias de traducción y de edición, iluminando la figura del traductor que emerge de cada trabajo.

Un caso particular de recepción, el de quienes examinan sus propias traducciones como parte de una tradición, es el objeto de otros dos artículos. Miguel Ángel Montezanti somete a autocrítica sus versiones de los sonetos de Shakespeare, a través de interesantes observaciones acerca de su tarea como traductor y sus impresiones como lector. Y Pablo Ingberg, en el trabajo titulado “Traducir el error y la rareza”,

describe su tarea, como traductor “documentario”, de devolverle a los *Escritos críticos y afines* de Joyce, luego de una serie de traducciones normalizadoras, el carácter imperfecto de su ortografía y su sintaxis.

Un comentario aparte merece, por último, el artículo de Juan Carlos Calvillo Reyes sobre las antologías mexicanas de poesía extranjera del Fondo de Cultura Económica (*El surco y la brasa*, de 1974, *Cuaderno de traducciones*, de 1984, y *Traslaciones*, de 2011), fértil en ideas acerca del vínculo entre los proyectos editoriales de traducción, las condiciones de producción y recepción del variado contexto hispanófono y las necesidades ideológicas y estéticas de la cultura de llegada.

Al final de la lectura, la heterogeneidad del corpus se configura como hipótesis. La presencia de estudios de traducciones individuales de autores indudablemente canónicos junto a aquellos que tratan de retraducciones de textos en vías de (*hacia* la) canonización le otorga, a la traducción misma, un rol central en la definición de clásico, cuyo problema tradicional encuentra en este libro una posible respuesta. Su hipótesis implícita deriva, probablemente, de algunas célebres nociones del siglo XX, como la de Borges, que considera clásico “un libro que las generaciones de los hombres, urgidas por diversas razones, leen con previo fervor y con una misteriosa lealtad”. Esta idea, que supone la ausencia de cualquier rasgo intrínseco en los clásicos, le asigna su especificidad a la devoción de sus lectores. En el libro de Zaro y Peña, el previo fervor del que habla Borges adquiere la forma de la retraducción: a partir de ella parece formarse ese canon que el título, a través de la preposición *hacia*, presenta como posible pun-

to de llegada, necesariamente provisorio. De hecho, en el marco del mismo proyecto, en febrero de 2018 se realizó en Málaga un congreso cuyas ponencias amplían el corpus de este libro, y prometen una próxima publicación.

La traducción, entendida como un caso privilegiado de lectura, se configura como elemento emblemático del interés vital que adquiere un libro en la cultura receptora. La ma-

teria heterogénea de los textos que componen *De Homero a Pavese* aparece así como aquella que, en el mundo hispanohablante, ha provocado y sigue provocando retraducciones, signo visible de la lectura privilegiada de distintas generaciones. Lo que nos lleva a otra célebre definición de clásico, de Italo Calvino: “Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir”.

■ **Claudia Fernández Speier** es egresada de la Universidad de Roma, Magister de la Universidad Ca' Foscari de Venecia y Doctora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Es docente de lengua y literatura italiana en la UBA, la Universidad Nacional de La Plata, el ISP “Dr. Joaquín V. González” y el Instituto Italiano de Cultura, donde dicta el curso de *Lectura Dantis* en italiano. Dirige, junto con Patricia Willson, la Carrera de Especialización en Traducción Literaria (CETRALIT) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Está traduciendo y comentando la *Divina Comedia* para la Colección Clásica de Colihue.

Traducción y género: cruces, intersecciones, “refracciones”

Reseña de Keilhauer, Annette / Andrea Pagni (eds.):
Refracciones: Traducción y género en las literaturas románicas / Réfractions: Traduction et genre dans des littératures romanes.
Viena: LIT, 2017, 200 páginas.

Sofía Ruiz

Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

sofiaruthruiz@gmail.com

Los debates, reflexiones y producciones teóricas sobre traducción y género que se han dado tanto dentro como fuera del ámbito académico muestran no solo que la cuestión puede tratarse a partir de diferentes enfoques, sino también que son muy diversos los aspectos que se engloban bajo esos términos. Este libro marca un movimiento importante en la discusión, porque ilumina varias áreas de investigación en las que el género no había sido considerado en forma adecuada y porque

pone en juego una noción de traducción poco frecuente en las producciones anteriores sobre el tema.

Las editoras destacan (frente a la difusión de la noción de “traducción cultural” de Homi Bhabha) que todos los artículos publicados en el libro estudian “la traducción en sentido estricto como traducción de un texto fuente escrito en una lengua de partida e inscripto en una cultura de partida, a una lengua meta en el marco de una cultura de llegada” (2017: 6). También

una de las autoras, Cornelia Ruhe, señala que el giro cultural del que hablaban Susan Bassnett y André Lefevere en 1998 dio lugar a muchas discusiones y trabajos interesantes, pero considera que la metáfora de la traducción fue tan “estimulante” que se perdió de vista el sentido originario del término. Puede resultar llamativo el énfasis sobre este punto, que no parece ser tan sorprendente, pero el recorrido crítico por la bibliografía sobre el tema, realizado por Keilhauer y Pagni en su introducción, muestra que el uso literal está lejos de ser el más frecuente cuando se habla de traducción y género. Incluso la colección en la que se publicó el libro está dedicada a la traducción en sentido amplio, estudiada desde un punto de vista interdisciplinario.

La publicación tiene su origen en el intercambio fructífero que se dio entre las autoras de los nueve artículos del libro (tres en castellano, uno en inglés y cinco en francés) a partir de un coloquio del que participaron casi todas las investigadoras: el coloquio internacional sobre “Traducción y género en las literaturas románicas entre 1750 y 1950”, organizado por las editoras (junto con Silke Jansen) en el año 2015 en la universidad alemana de Erlangen-Nürnberg, donde ambas se desempeñan. Este recorte temporal y la inscripción de varias de las investigaciones en el área de las literaturas románicas pueden reconocerse a lo largo del libro. Las autoras provienen de distintas disciplinas (como la historia de la literatura, los estudios de traducción, la filología o la historia cultural), pero todas ellas adoptan una perspectiva histórica, social o cultural, que en la introducción se justifica indicando “que las prácticas de traducción literaria están modeladas por los contextos estéticos, culturales, políticos y sociales en que

tienen lugar, y que deben analizarse, por lo tanto, en relación con las condiciones discursivas, institucionales y materiales de la cultura de llegada” (2017: 6).

Por supuesto, esta perspectiva común no impide que los análisis adopten inflexiones particulares. Mientras que Mónica Bolufer, por ejemplo, encuentra en el abordaje biográfico una forma de rescatar “los márgenes de acción del sujeto” (2017: 24), Madeleine Stratford muestra –retomando algunas observaciones de Gisèle Sapiro y de Antoine Berman– de qué modo las bibliografías (y en general, las producciones de la traductología, incluso, como subraya, la suya propia) son resultado de prácticas sociales que no son neutrales.

En este marco, si bien en algunos de los artículos se ve una presencia mayor de los estudios de género o de los estudios de traducción, en general el punto de partida no es ni la traducción ni el género, sino más bien el reconocimiento de que ambos aspectos habían sido tratados de forma inadecuada (o no habían sido tratados) en trabajos previos sobre los mismos objetos de los que se ocupan las colaboraciones. En este sentido, aunque en el libro no está problematizado qué se entiende por género en cada una de las contribuciones, todas ellas marcan no solo un punto donde esa mirada era necesaria, sino también un campo de investigación que promete ser muy productivo. En varios casos, el concepto de género alude principalmente a las mujeres: contempla traductoras y sus traducciones, obras de escritoras, los derechos de las mujeres o la distribución de género entre quienes realizan las traducciones. En otros, en cambio, las investigadoras abordan obras que ponen en cuestión las representaciones de gé-

nero vigentes en el momento de su producción o de su traducción, así como el binarismo y la heteronormatividad. Ina Schabert, por ejemplo, trabaja con novelas en las que hay un género indeterminado o un cambio de género en la narración en primera persona o en la referencia a una tercera persona.

Un punto que llama la atención en los diferentes aportes es la actualidad de los problemas estudiados, ya sea porque se identifica un sesgo en la recepción que sigue vigente hoy en día, o porque se dejan al descubierto prácticas que están lejos de haber sido superadas. Así, Beate Langebruch, en su análisis de la *chantefable* medieval *Aucassin et Nicolette*, muestra no solo que la recepción se ve afectada hasta el día de hoy por la forma en que las representaciones de género fueron normalizadas por el traductor en el siglo XVIII, sino también que hay un *gender gap* aun presente en las traducciones, investigaciones y adaptaciones actuales de la obra. Otro ejemplo notable es la despolitización sistemática y minimización de la obra de Elisabeth Charlotte d'Orleans (Liselotte von der Pfalz) que Liselotte Steinbrügge encuentra en su análisis de la edición en francés de las cartas de la duquesa. Según observa, las omisiones en la selección de las cartas y el recorte de pasajes o frases en el interior de los textos permitieron presentar como un problema personal con su femineidad observaciones que no pueden dejar de leerse como testimonios sobre las condiciones de vida de las mujeres en la época.

Para dar cuenta de la forma en que se considera el género en el libro, las editoras retoman en la introducción el concepto de “refracción” de Lefevere, que amplían a partir de algunos aportes de la sociología de la traducción.

De este modo, procuran resolver un problema que, a su entender, aparece reiteradamente en los textos sobre género y traducción: cierta tendencia a identificar una “perspectiva minoritaria de género” con “una postura de oposición frente a la doxa”, en la cual no se ve que “los factores ideológicos, religiosos y políticos pueden interactuar de muchas formas con aspectos de género, dependiendo del contexto histórico y cultural, pero también del trasfondo social e intelectual de los actores en el proceso traductivo” (2017: 17). La noción de refracción, que tanto Pagni como Keilhauer utilizan en sus propios artículos, les permite subrayar que en la cultura de llegada “interactúan factores de carácter histórico, social y cultural”, que “están marcados por el género y la sexualidad de manera insoslayable, siempre en intersección con otros factores, en el proceso de traducción.” (2017: 7)

El concepto de refracción no se utiliza en los otros artículos del libro, quizás porque esta noción, en el sentido en que proponen usarla Pagni y Keilhauer, todavía no pudo ser explorada en su totalidad. Sin embargo, las editoras consideran que el concepto es adecuado para “incorporar a la problemática del género en traducción perspectivas interseccionales que aparecen implícita o explícitamente en las contribuciones” (2017: 6). Nos preguntamos, por eso, si esta noción sería suficiente para dar cuenta de los diferentes problemas abordados en el libro, que muestra cierta inestabilidad conceptual en los momentos en los que las investigadoras buscan distanciarse de lo que podemos entender como una concepción monolítica o esquemática del género. Aparecen entonces, con cierta recurrencia, las

imágenes del cruce, las relaciones, las intersecciones o la interacción entre los distintos factores, o entre el género y la traducción. En un breve pasaje de la introducción se sugiere que un enfoque como el de la interseccionalidad “permite abordar el cruce de traducción y género de manera más diferenciada que un enfoque centrado en identidades y/o identificaciones de género” (2017: 9). Quizás sea este el debate, presente no solo en gran parte de las producciones actuales sobre género en distintas áreas de las ciencias sociales, sino también en los movimientos y colectivos feministas y LGTBIQ, que haría falta reponer para interpretar con mayor precisión las conclusiones de los artículos y darle al tratamiento del género mayor especificidad conceptual.

En el marco de la discusión sobre traducción y género, y desde su abordaje de la cuestión en las literaturas románicas, cada uno de los artículos de este libro muestra una manera en que la mirada específica de la traducción, los abordajes históricos, sociales y culturales, y la consideración del género en problemas que no habían sido tratados desde esa perspectiva dan lugar a una combinación especialmente productiva. La introducción completa la propuesta con su análisis de los trabajos publicados y una discusión detallada de la bibliografía sobre el tema, que seguramente impulsará nuevas reflexiones y abrirá nuevos interrogantes. En este sentido, este libro marca varios caminos posibles por los que se puede seguir avanzando en la investigación sobre traducción y género.

■ **Sofía Ruiz** es Profesora en Alemán por el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Se desempeña como docente en el nivel medio y en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (Alemán-Lectocomprensión). Cursa la Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural en el IDAES (UNSAM). En el ámbito de los Estudios de Traducción su interés se centra en las relaciones entre la traducción y el psicoanálisis.

Lenguas *Vivas*

Didáctica de las lenguas
y de la traducción en el nivel superior

EXPERIENCIAS · CRÍTICAS